

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LETÍCIA REGINA SILVA SOUZA PREZOTTI

**NEGOCIAÇÕES E INVENÇÕES COTIDIANAS COMO
POTÊNCIAS DE UM CURRÍCULO PARA UMA VIDA BONITA**

**VITÓRIA
2015**



(MORYAN, Marcelo; 2013)

LETÍCIA REGINA SILVA SOUZA PREZOTTI

**NEGOCIAÇÕES E INVENÇÕES COTIDIANAS COMO
POTÊNCIAS DE UM CURRÍCULO PARA UMA VIDA BONITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientador: Prof^o Dr^o. Carlos Eduardo Ferraço

**VITÓRIA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P944n Prezotti, Letícia Regina Silva Souza, 1979-
Negociações e invenções cotidianas como potências de um
currículo para uma vida bonita. / Letícia Regina Silva Souza
Prezotti. – 2015.
120 f. : il.

Orientador: Carlos Eduardo Ferraço.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Aprendizagem – Educação. 2. Cotidiano escolar. 3.
Educação – Filosofia. 4. Educação – Guarapari (ES) – Aspectos
sociais. 5. Ensino – Currículos. I. Ferraço, Carlos Eduardo, 1959-
. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LETÍCIA REGINA SILVA SOUZA PREZOTTI

**NEGOCIAÇÕES E INVENÇÕES COTIDIANAS COMO
POTÊNCIAS DE UM CURRÍCULO PARA UMA VIDA BONITA**

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 04 de agosto de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Regina Lopes Gomes
Universidade Vila Velha

Com carinho e emoção para...

Minhas *estrelas* anjos Vô Regina e Dinda Lenir

Os meus pais... José e Maria por ser a Letícia
que sou hoje!

As minhas irmãs almas-gêmeas... Lediane e
Ligia pela cumplicidade!

Ao amor... Orlando por sua paciência e
confiança!

AGRADECIMENTOS

Agradeço Aquele que é o Criador da vida, DEUS!

Ao ser iluminado que Deus me presenteou nesta etapa da minha vida o *mestreamigo* Profº Drº **Carlos Eduardo Ferraço**. Muito obrigada pelo carinho em nossos encontros, conversas, histórias, aprendizagens, risadas e pensamentos que constituíram a profissional que sou hoje, com novos olhares e novos modos de *pensarfazer* a educação pública que aposte num currículo para uma vida bonita.

À minha autêntica *professorafilósomadoutora* **Janete Magalhães Carvalho**, por me ensinar a pensar (pensando) o currículo escolar a partir do outro que está em mim, bem como as múltiplas redes de conversações que proporcionaram os movimentos cartográficos desta pesquisa, e de certa maneira, da minha vida.

À alegre *amigaprofessoradoutora* **Maria Regina Lopes Gomes**, pela delicadeza e sensibilidade ao ler meus escritos e encontrar a leveza de se pensar nas *praticaspolíticas* que acontecem e nos potencializam no chão da escola.

A todos os sujeitos praticantes *alunosprofessorespedagogosgestorestécnicos* que são os protagonistas da pesquisa. Com eles cartografei os caminhos dos diferentes *espaçostempos* que experimentei e aprendi nas mais diversas redes tecidas em nossos cotidianos, mostrando-me a intensidade com que a vida pulsa.

A aos meus pais **José Carlos dos Santos** e **Maria Valdecir da Silva Santos** pelo incansável esforço de sempre atender meus desejos de caminhar numa vida acadêmica e acreditarem que seria capaz de concluir esta etapa de estudos.

As minhas-almas gêmeas **Lediane Marina Silva Souza** e **Ligia Silva Santos** por todas as vezes do meu choro e desespero me alegrarem com um abraço carinhoso, o qual encorajava-me a continuar os desenhos, as escritas e os sentidos das linhas cartografias de uma pesquisa.

Ao amor de um marido parceiro **Orlando Mariano Prezotti** que suportando as ausências da esposa durante os processos transitórios da pesquisa foi capaz de apoiar e incentivar nos momentos angustiantes das produções.

Aos amigos e familiares cariocas que carinhosamente souberem respeitar o distanciamento provisório de nossos encontros, conversas, risadas e festas. Obrigada pelo apoio incansável e pela paciência infinita de todos quando a ansiedade, a carência, o choro e o medo queriam dominar meus dias.

Ao grupo de pesquisa pela potência de nossos encontros, nossas conversas, a cumplicidade vivida e experimentada nas alegres e gastronômicas tardes de sextas-feiras. Fazer parte deste grupo, sem dúvida é nos tornamos pessoas e profissionais melhores. Com carinho especial a **Bárbara Maia Cerqueira Cazé, Fernanda Vieira Medeiros e Geraldo Ferreira dos Santos.**



Estudar. Entre ler e escrever. Algo (se) passa [...]. Exercita-se no silêncio. Habitar labirintos. Aprender a ler e escrever cada vez de novo. Defender a liberdade, a solidão, o desejo que permanece desejo. [...] Não perguntar ao que e sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade das perguntas e o que treme nessa intensidade. Ser a gente mesmo as perguntas. Fazer com que as perguntas leiam e escrevam. Guardar fidelidade às palavras. Deslizar-se no espaço em branco. Estudar. Sem por quê. Ser a gente mesmo o estudo (LARROSA, 2003a, p. 115).

RESUMO

Escrita-ensaio da potência das redes de *saberesfazeres* dos alunos do ensino fundamental das escolas públicas do município de Guarapari/ES em diferentes *espaçostempos* que são experimentados cotidianamente, produzindo conhecimentos, quando tecidos os fios das redes políticas, sociais e culturais. Problematisa as *praticaspolíticas* inventadas no chão das escolas pelos *sujeitospraticantes* *alunosprofessores*, que nas relações no *dentrofora*, trazem as possibilidades de sentir, pensar e fazer uma educação de produção de sentidos e significados. Diologa com os estudos de “*pensar com o outro*” “*as artes/modos de fazer*” de Certeau, “*as conversas e as experiências*” de Larrosa, o “*entrelugar da cultura*” de Bhabha, “*a potência do currículo realizado*” de Ferraço, o “*dentrofora*” de Alves, o “*currículo para a emancipação social*” de Oliveira, “*os bons encontros*” apresentados por Carvalho, dentre outros, os quais se entrelaçam pela crença na potência dos *saberesfazeres* cotidianos *pensadospraticados* em suas implicações para os processos de subjetivação dos sujeitos praticantes. Aposta na proposta metodológica da rede do conhecimento, das conversas, das *imagensnarrativas* e da cartografia que acompanha as enunciações, os olhares e os caminhos que a pesquisa percorre na potente tradução de identidades híbridas que movimentam os processos de aprendizagem. Tecendo ideias da existência de *praticaspolíticas* que produzam um *curriculoexperiência* e um *curriculonegociação*.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Movimentos curriculares. *Praticaspolíticas*. *Dentrofora*. Redes.

ABSTRACT

This writing is a test of the power of knowledge networks and practices of elementary school students from public schools in the city of Guarapari / ES in different *spacetimes* that are daily experienced by producing knowledge when political, social and cultural network wires are issued. It discusses. It discusses the political practices which are invented at schools by their practice subjects, students, teachers, whose inside and outside relationships bring the possibilities of feeling, thinking and doing the senses and meanings production education. It dialogues with the studies of "thinking with each other", "the arts / ways of doing" from Certeau, "the conversations and experiences" from Larrosa, the "culture of between place" from Bhabha, "the power of accomplished resume" from Ferraço, the "*dentrofora*" from Alves, the "curriculum for social emancipation", from Oliveira, "good meetings" presented by Carvalho, among others, which intertwine to believe in the power of everyday knowledge and actions conceived and practiced in its implications for the subjectivity processes of subjects practitioners. It focus on methodological approach of the knowledge network, conversations, *narrativesimages* of maps which accompany the utterances, the looks and the ways that research goes through the powerful translation of hybrid identities that move the learning process. It gives the idea of the existence of *politicalpractices* that produce the idea of *experiencecurriculum* and *tradingcurriculum*.

Keywords: Everyday school. Curricular movements. Practice policies. Inside Outside. Networks.

SUMÁRIO

1	POR UMA ESCRITA-ENSAIO DA VIDA.....	15
2	ENSAINDO UMA ESCRITA PELA REVISÃO DE LITERATURA.....	37
3	ESCREVENDOENSAINDOPESQUISANDO COM... OU SOBRE NOSSA PROPOSTA DE METODOLOGIA.....	48
3.1	APOSTA ÉTICO-ESTÉTICO-POLÍTICA E OS PRINCIPAIS MOVIMENTOS DA PESQUISA.....	48
3.2	O USO DAS CONVERSAS.....	57
3.3	O USO DAS IMAGENS NARRATIVAS.....	63
3.4	A CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS DOS ALUNOS EM DIFERENTES ESPAÇOS TEMPOS COTIDIANOS DA CIDADE.....	67
4	ESCRITA-ENSAIO DAS PRÁTICAS POLÍTICAS CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE GUARAPARI/ES: O QUE ESTAMOS ENTENDENDO POR CURRÍCULO.....	72
4.1	FRAGMENTOS DOS MOVIMENTOS CURRICULARES VIVIDOS NO MUNICÍPIO DE GUARAPARI.....	72
4.2	SITUANDO OS MOVIMENTOS CURRICULARES DO MUNICÍPIO NA TEORIZAÇÃO CURRICULAR.....	86
5	REDES DE NEGOCIAÇÕES E INVENÇÕES COTIDIANAS COMO POTÊNCIAS DE UM CURRÍCULO PARA UMA VIDA BONITA.....	91
5.1	AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA, PEDAGOGIA, POLÍTICA E CURRÍCULO.....	91
5.2	O CURRÍCULO EXPERIÊNCIA POR MEIO DA ROBÓTICA	95

5.3	O CURRÍCULO NEGOCIAÇÃO POR MEIO DAS REDES SOCIAIS.....	101
6	OS FIOS (IN) CONCLUSIVOS QUE TECEM AS DIFERENTES REDES DE APRENDIZAGENS... POR UMA <i>ESCRITA</i> ENSAIO PARA UMA VIDA BONITA.....	106
	REFERÊNCIAS.....	111

1 POR UMA ESCRITA-ENSAIO DA VIDA

Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma determinada operação no pensamento, na escrita e na vida, que se realiza de diferentes modos, em diferentes épocas, em diferentes contextos e por diferentes pessoas. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma determinada operação do pensamento, o modo experimental de uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, pensativa, que ainda se produz como uma escrita que dá o que pensar e o modo experimental, por último, da vida, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma permanente metamorfose (LARROSA, 2004, p. 32).

Bordados no feminino (Martha Barros, 2013)



Fonte: Disponível em: < <http://www.marthabarros.com.br/start.htm> >

Metamorfoseando uma escrita-ensaio, parafraseando com a composição de Raul Seixas, “*Eu prefiro ser esta metamorfose ambulante / Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*”,¹ interessa-nos pensar uma educação para a vida e, nos processos de subjetivação de Foucault (2006), o modo como o próprio homem se compreende como sujeito legítimo do conhecimento, isto é, como o sujeito percebe a si mesmo nas relações que nos constituem a cada momento, fazendo da educação

¹ Trecho da música *Metamorfose*, composição do cantor Raul Seixas, em 1973.

um “acontecimento”² que produz problematizações, interrogações, atualizações, intervalos, descontinuidades, diferenças, aberturas, fissuras e... Outros tantos possíveis pensamentos, desejos, leituras que são produzidos.

Diferenciando a atualidade, do presente, é o acontecimento que constrói a interrogação sobre o que somos, na perspectiva dos ‘limites contemporâneos do necessário, isto, é para aquilo que não é, ou já não é, indispensável para a constituição de nós mesmos, como sujeitos autônomos’: a problematização (FOUCAULT, 1988, p. 298).

Metamorfoseando, problematizando, descobrindo e (re)significando nossas práticas cotidianas que muitas vezes só são realizadas quando subvertemos as práticas curriculares legitimadas por políticas educacionais que engessam, estreitam e inibem os acontecimentos, os devires, as vidas. Uma vida... Ocupamos e falamos de diferentes lugares, divulgamos e/ou ocultamos o que nos faz bem, duvidamos do que não queremos acreditar. E, com o passar do tempo, percebemos que são inúmeros os questionamentos que surgem. A percepção de buscar um sentido fica elucidada, o desejo de experimentar aguçado, bem como a escuta para a compreensão da potência que se constitui no cotidiano de uma escola ou em seus diferentes *espaçotempos*.³

Como diriam Deleuze e Parnet (1999, p.10), “Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou verdade”. Um verdadeiro convite de um mover-se ao contrário, de temporalidade descontínua, permitindo-nos, em nosso *devir-pesquisador(a)*, uma verdadeira desterritorialização de conhecimentos, pensamentos, sentidos e pulsações para que possamos, no decorrer desta *pesquisaensaio*,⁴ revisitar os nossos vazios que, de certa maneira, habitam algumas tensões, crenças e experiências que coexistem com o futuro.

² Compreendemos o conceito de acontecimento foucaultiano com Cardoso (1995) articulando com as noções de atualidade e problematização, definindo as condições nas quais o ser humano problematiza o que ele é e o mundo no qual ele vive – a sua atualidade. Foucault (1972, p. 162-163) pensará a atualidade como “[...] borda do tempo, que envolve nosso presente, que o domina e o que o indica em sua alteridade”. Interrogar a atualidade é questioná-la como **acontecimento** na forma de uma problematização.

³ Ideia da junção das palavras em uma aposta política da pesquisa *nosdoscom* com os cotidianos, inspirada em Nilda Alves, na tentativa de aproximar termos e superar a dicotomia “estabelecida” pela ciência moderna, abrindo novos sentidos.

⁴ Idem à nota 3.

O vazio dentro de mim, e diante de minha sinceridade: ou seja, finalmente estou vazio, e tudo está aberto diante de mim, com suas cores e formas, em sua multiplicidade e sua unidade, em seu tempo, que agora se converteu também no meu (LARROSA, 2010, p. 51).

Saudades de 1997, quando caminhávamos tentando nos desterritorializar de um *espaçotempo* que, por um momento, pensávamos ser eterno “na vida”. Sonhar em ser e me fazer professora que descobria, a cada dia, a cada movimento, a cada sentido, os encontros de leituras que direcionaram e direcionam as apostas defendidas. Estas que nos trazem até aqui... Com muitas inquietações, implicações e decisões para uma *escritaleitura* do próprio caminhar.

Saboreamos, no ano de 2000, o primeiro emprego na educação infantil. Quanta felicidade! Embora sendo uma escola privada dentre tantas outras, esta apresentava características peculiares e determinantes de propostas teórico-metodológicas condicionadas aos processos de aprendizagens hegemônicos. Recordaremos práticas pedagógicas que perpassavam pela ideia de reprodução, controle e “resultados” nesse tempo. Citaremos algumas: idade correta e determinada para a criança ler e escrever; aulas de “reforço” para desenvolver a coordenação motora; caderno de caligrafia para a letra ficar bonita; uso de todas as páginas do livro e do caderno; ficha de leitura trocada somente quando o aluno soubesse ler; dever de casa todos os dias, de Língua Portuguesa e Matemática... Essas e outras ações pedagógicas já faziam parte da rotina de ser professora. Será? Mas, a cada dia era uma descoberta, um movimento de pensar “uma vida”⁵ em seu processo e sua fragilidade. Entusiasmo neste percurso de ser professora, pois, ao problematizarmos, garantimos os possíveis para se pensar uma nova escola, uma nova educação e uma nova maneira de fazer a partir das teorias das práticas cotidianas (CERTEAU, 2011).

⁵ Deleuze (2002, p. 12 - 13), no texto *A imanência: uma vida*, refere-se à imanência como “[...] Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa”. Logo, “[...] Uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos. Ela não sobrevém, nem sucede, mas apresenta a imensidão do tempo vazio no qual vemos o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata”.

Uma prática da ordem construída por outros redistribuir-lhe o espaço. Ali ela cria ao menos um jogo, por manobras entre forças desiguais e por referências utópicas [...]. Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e representações estabelecidas. Tem que 'fazer com' (CERTEAU, 2011, p. 74).

Acreditando em uma educação que potencialize vidas, vamos nos descobrindo em processo, buscando nos constituir nas relações *escolasistema* de maneira que evidencie a importância do olhar, do sentir, do experienciar, do viver a diferença em suas múltiplas composições. Descontinuar, problematizar, recontextualizar, produzir o que é de valioso para o ser humano, o seu próprio conhecimento. Viver nesse *entrelugar de traduções e experiências*, como nos diria Bhabha (2011), um espaço de trocas, sempre movediço, que tem por objetivo abalar ou ultrapassar as oposições binárias que nos aprisionam e nos privam de conhecer outros mundos, é o que buscamos realizar nesta pesquisa.

Encontramo-nos com Deleuze e Parnet (1998, p. 38), “[...] só o intermezzo, intermezzi, como focos de criação”. Recorremos ao pensamento das existências de alunos das escolas públicas de Guarapari/ES, que vivem e convivem com o meio, o entre, o espaço, o vazio, numa velocidade que produz seus efeitos nos currículos em redes de *saberesfazer*es para uma vida bonita e que, na maioria das vezes, é invisibilizada pelos contextos educacionais promovidos pela ciência moderna.

Essa questão de velocidade é muito importante, muito complicada também. Não quer dizer ser o primeiro na corrida; acontece de se estar atrasado por velocidade. Tampouco quer dizer mudar; acontece de se ficar invariável e constante por velocidade. A velocidade é ser tomado um devir, que não é desenvolvimento ou uma evolução [...]. Ser uma linha abstrata e quebrada, um ziguezague que desliza ‘entre’ [...]. As crianças são rápidas porque sabem deslizar entre” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 42).

Liberdade! (Marcelo Moryan,⁶ 2014)

⁶ No decorrer da dissertação, trabalharemos com algumas imagens/fotografias de Marcelo Moryan, morador de Guarapari. É fotógrafo, escritor, publicitário, *designer* e também autor de quatro livros



Fonte: Disponível em:

<http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2014/03/opinia0/colunas/victor_hugo.html>

Velocidade movente que desliza nos entremeios, entrelugares, entre-espacos. Tais deslizamentos nos d3o pistas para pensarmos as problematizações dos currículos nos cotidianos das escolas da rede pública municipal de Guarapari/ES, na tentativa de desconstruir o pensamento cartesiano de que aprender é tão somente um processo de cognição para obtenção de bons resultados nas avaliações internas e externas, na garantia de elevar os índices de aprovações São alguns dos resultados esperados por gestores dos sistemas públicos e privados de ensino que reduzem a ideia equivocada de que uma educação de “qualidade” perpassa em garantir bons resultados nas avaliações oficiais. Logo, sentimos necessidade de problematizar tais pensamentos para os processos de aprendizagens, no intuito de perceber que pensarmos a educação partindo de escalas numéricas, gráficos, índices e dados, estaremos apartando os processos de conhecimentos de um currículo para uma vida. Logo, não queremos decretar ou culpabilizar os sistemas de ensin0s e nem seus gestores educacionais em seus modos de fazer educação pública, mas sim propor o pensar

publicados. Às suas atividades de publicitário e *designer*, integraram a fotografia já há alguns anos. Essa arte veio mostrar-se uma grande paixão! Hoje, estabelecido como um artista multimídia e em franca divulgação dos seus registros fotográficos, desenvolveu sua primeira exposição, chamada *Nuances* Guarapari (foto exposta no início deste trabalho).

processos educacionais que apresentem possibilidades em que os sujeitos praticantes produzam sentidos em suas múltiplas de redes de *saberesfazeres*.

Podemos dizer que a escola pública ainda é o espaço no qual podemos compreender a ideia de público e de democrático, ou seja, onde as coisas acontecem, inventam, atravessam mediante as questões culturais, sociais e econômicas que perpassam por este espaço. Como diria Certeau (2011, p. 38), “O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não-autorizada”. Um verdadeiro terreno fértil para a pesquisa e, embora também se constitua como um *espaçotempo* de controle e medidas coercitivas e de reprodução, em seus cotidianos são tecidas redes de culturas, conhecimentos, sentimentos e possibilidades, entre tantas outras redes relacionadas com os sujeitos praticantes que vivem seus cotidianos.



Fonte: Acervo pessoal, 2014.



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Apesar de toda visibilidade que se tem dado à escola nos dias atuais, “[...] permanece em grande parte oculto aquilo que nesses lugares é vida, os modos de agir e de pensar que lhes marcam a diferença” (SARMENTO, 2000, p. 19). A escola –

espaçotempo – foi por muito tempo instituída como o único lugar de *aprenderensinar* que, de certa maneira, estabeleceu e ainda estabelece a ideia de que o conhecimento só acontece quando é de forma linear e hierarquizada, por meio das ações docentes planejadas para aquele determinado espaço, a escola. Mas também sabemos que as escolas do mundo contemporâneo por meio das pesquisas realizadas em seus cotidianos, nos visibilizam a inexistência do espaço de aprendizagem se passar tão somente pela escola. É, sim, um contraponto, pois há a existência de outros mundos, outras escolas, outros currículos e outras vidas. É preciso imaginar escolas sem muros, sem fronteiras, sem demarcações... Escolas que produzam ações docentes para as múltiplas possibilidades de aprendizagens.

Nossas ações docentes não são, assim, exclusivamente racionais, no sentido de planejadas e planificadas, mas correspondem a 'aprendizagens' que em nós foram penetrando e nos marcando em situações diferentes, em qualidade, em quantidade, em *espaçotempos* de realização variados [...]. Dessa maneira, [...] múltiplas redes educativas que, em contexto diferenciados, vão nos proporcionando complexas compreensões do mundo, dos seres humanos e das ações a serem desenvolvidas, profissionalmente, precisam ser compreendidas em suas particularidades, ao mesmo tempo que devem ser vistas nas múltiplas relações que estabelecem umas com as outras (ALVES, 2010a, p. 54).

Nesse sentido, conforme Alves (2010a), precisamos aprender a ver, sentir e compreender que, como sujeitos praticantes, encarnamos os múltiplos cotidianos em que vivemos, logo, quando entramos na escola, tudo nos acompanha, demonstrando a potencialidade da escola – como *espaçotempo* de aprendizagens. Porém, somos convidados a problematizar com Alves (2000), quando afirma que pensar hoje em conhecimento é também pensar na existência de outros *espaçotempos* de aprendizagens considerados “não-autorizados”, mas que pulsam de conhecimentos tecidos em seus cotidianos.

O conhecimento, sua criação e difusão, dessa maneira, é entendido, naquele então e de maneira dominante ainda hoje, como aquilo que se dá nos *espaçotempos* autorizados para tal, ignorando-se o que no cotidiano da vida era/é, igualmente, criado e difundido [...].

Começo por trazer outros *espaçotempos* nos quais se ensina e se aprende diferentes daqueles reconhecidos como escolares. Aprender a usar inúmeros objetos, fabricados por uma empresa ou por uma pessoa, desde sempre fez parte de uma aprendizagem que fazemos/fazíamos/faremos com outros iguais a nós ou com alguém mais velho. Organizar a vivência coletiva, descobrir o amor e adquirir/formular certos valores que nos acompanham por toda a vida só é possível, na maior parte das vezes, nos grupos de amigos e no espaço familiar, ou em *espaçotempos* que façam as vezes de (ALVES, 2000, p. 21-23).

Alves (2000) nos incomoda com a preposição deixada no final de sua citação, mas pensaremos o “*de*” como abertura de todos os possíveis *espaçotempos* que escapam ao instituído, que desbravam o desconhecido e que, justamente em “meio” deles, fazem pulsar seus sentidos, suas vidas e seus possíveis, de modo que vamos tecendo redes de aprendizagens, de invenções, de negociações. Como uma força estranha, intensa, e “*As coisas só começam a viver no meio*”, conforme Deleuze & Parnet (1998, p. 68). Por isso a pertinência de pensar a prática pedagógica em uma escola pública municipal em sua complexidade, acreditando que os *espaçotempos* são todos os possíveis para a tessitura dos currículos em redes.

Fios... Enredamentos... Redes... Tessituras de conhecimentos... de práticas... de culturas... de saberes... de fazeres... *dentrofora* da escola. Seria o surgimento de novos conceitos educacionais? Ou um mundo novo a ser desbravado? Alves (2008) expressa uma sensação de sentidos com o intuito de compreendermos tais conceitos deste tempo pós-moderno, enfatizando a necessidade de conhecermos as transformações advindas do rompimento do mundo e da ciência moderna, para se pensar os processos educacionais, bem como as questões curriculares que vivemos cotidianamente.

Alves (2008, p. 92) afirma que pensar somente o espaço escolar como possibilidades de processos de aprendizagens será limitar, padronizar, hierarquizar um único modo de aprender, ou seja, “[...] essa forma de construir o conhecimento [...] uma grafia em árvore, que pressupõe um caminho obrigatório, único, linear e hierarquizado” seria negar os diferentes *espaçotempos* que existem e transbordam os múltiplos modos de aprender. Porém, Alves (2008) nos instiga a pensar a partir de três movimentos,

os quais permitiram o deslocar de um pensamento fixado nesta metáfora do paradigma arbóreo para o pensamento de produção de significados e sentidos na expressão utilizada por Alves (2008) “*tecer conhecimento em rede*”. O primeiro movimento discute com a escola as questões centrais que consideraram “[...] a racionalidade como única forma de aquisição de conhecimento, questionando, assim, o papel central das disciplinas tradicionais, com base nas ciências do século XIX” (ALVES, 2008, p. 93). O segundo movimento estabelece relações com as novas possibilidades de comunicação que surgem neste século “[...] pelas novas ciências de ponta – informática e comunicação em geral – e pelos novos campos do conhecimento, não mais disciplinares [...] que indicam e estão impondo outra grafia no que se refere à criação do conhecimento: a rede” (ALVES, 2008, p.94). Enfim, o terceiro movimento visibiliza que as criações não estão somente conectadas com as questões da racionalidade, mas também com as questões individuais ou coletivas dos sujeitos.

Neste sentido, ações individuais e coletivas, expressões/criações individuais e coletivas vão colocando, no centro das discussões de processos teóricos e de ações concretas, os *espaçotempos* cotidianos de viver, indicando a necessidade de respostas concretas aos problemas concretos, históricos, que os homens se levantam e têm que resolver (ALVES, 2008, p. 95).

Apreendemos que os três movimentos tensionam os conflitos entre as práticas pedagógicas provenientes da aquisição do conhecimento por meio da racionalidade, bem como a visibilidade de pensar práticas pedagógicas que acontecem para além do que está permitido, experimentando outros modos de *aprenderensinar* e tecer conhecimentos com a existência de possíveis fios para a tessitura do conhecimento em redes.

Desdobramos com Oliveira (2012) o entendimento de que as constituições dos conhecimentos em redes acontecerão nas singularidades das experiências vividas do sujeito e conectadas aos seus conhecimentos constituídos anteriormente nos modos subjetivos de uma vida, na qual encontraremos multiplicidades de possíveis conexões que tecerão suas redes e constituirão novos conhecimentos. Daí, contrapomos a ideia de práticas pedagógicas que ainda defendem a aquisição do conhecimento por um

caminho único, obrigatório e hierárquico, proposto aos sujeitos em seus processos de aprendizagens durante toda uma vida. Assim, apostaremos na noção da produção de conhecimentos nas múltiplas redes de produções e sentidos que serão tecidas por nós.

A noção de tessitura do conhecimento em rede pressupõe, ao contrário, que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de cada um, ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele transmissor da informação [...]. Na perspectiva da tessitura do conhecimento em redes, dizer algo a alguém apenas provoca aprendizagem e (re)criação de conhecimentos quando aquilo que foi dito se conecta às redes já existentes e com tudo que as compõem – valores, experiências, conhecimentos formais, crenças, convicções, emoções, sensações, sentimentos – e passa a integrá-la, modificando-a (OLIVEIRA, 2012, p. 69).

Com Ferraço (2008), certificaremos nossa argumentação, ao ponderar sobre a visão do conhecimento como *redes de sentidos*, nas ações que perpassam pelo currículo, em uma experiência concreta em diferentes *espaçotempos*, mas que produzem diversos sentidos para tessitura do conhecimento em rede, pois

A ideia de rede nos permite pensar a escola para além de seu contexto pedagógico imediato [...]. O enfoque dado às ações das pessoas aí envolvidas deve, necessariamente, levar em conta as relações que elas estabelecem em suas redes como também determinantes de seus desempenhos [...]. Os diferentes tipos de influências oportunizam o surgimento de costumes próprios, muitas vezes compartilhados, mas que não são uniformes, comuns, a todos [...]. O peso de cada um dos fatores que determinam as redes de representações e ações vai depender de necessidades locais, preferências pessoais, histórias de vida, formações, superstições, valores, intenções, projetos (FERRAÇO, 2008, 120-121).

Por se constituírem múltiplos enredamentos para a compreensão do currículo neste processo de redes sociais, culturais, econômicas, históricas e tantas outras, torna-se adequado o diálogo com Carvalho (2012), referente às redes de produção do currículo que estão nas bordas dos atravessamentos das *praticaspolíticas* curriculares.

Inter-relacionando os conceitos de Currículo e de redes sociais, compreende-se que as forças que geram o movimento estão entrelaçadas na teia da diferença social, histórica, econômica e cultural dos vários elos que a regem e da necessidade de troca de informações, linguagens, afetos, afecções entre os diferentes tipos de nós. Desse modo, concebem-se os Currículos como atravessados, entrelaçados por múltiplos outros contextos cotidianos (CARVALHO, 2012, p.195).

Pertencentes a múltiplas redes, os alunos relatam experiências de diferentes *espaçotempos* que, por sua vez, são tecidos nos contextos e em diferentes modos de viver, tais como: na feira livre; no açougue do pai; na marcenaria do bairro; na praia alugando sombrinhas e cadeiras e/ou vendendo picolés; no depósito do material de construção, como ajudante de pintor com o irmão; como vendedor de cocadas entre outras redes de *saberesfazeres* que, conectadas, produzem possibilidades de interinfluências entre o que é tecido pelas escolas em suas relações com esses diferentes *espaçotempos*.



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Em algum instante, poderíamos até associar essas práticas vividas a uma maneira de trabalho de exploração infantil, por estarmos cientes de que o Brasil tem uma legislação ampla sobre a proteção da criança e do adolescente, bem como a proibição do trabalho infantil. Nesse aspecto, citaremos duas vertentes de pensamento: uma no sentido da proibição de práticas determinadas como exploração do trabalho infantil; outra como os possíveis sentidos dessas práticas vividas pelos alunos, que estão para além da transgressão à legislação instituída, na aposta da criação de novos modos de existirem como sujeitos em suas redes singulares de *saberesfazerespoderes*.

Com referência à proteção à criança e ao adolescente, nossa legislação estabelece:

- a) a Constituição Federal Brasileira de 1988, determina:

Art. 7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

[...]

XXXIII – Proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos; [...]. (Redação da Emenda Constitucional nº 20, de 1998).

[...]

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação da Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

- b) o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), em seus arts. 60 a 69, especifica a proteção integral à criança e ao adolescente no âmbito do trabalho;
- c) a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT – Decreto nº 5.452/1943) – em seu Capítulo IV, Título III, dispõe sobre as possibilidades e condições de trabalho a pessoas com idade inferior a 18 anos;
- d) o Decreto nº 6.481/2008 trata da proibição das piores formas de trabalho infantil, constando como proibidas 93 atividades para pessoas com idade inferior a 18 anos;
- e) a Instrução Normativa nº 77/2009, da Secretaria de Inspeção do Trabalho do Ministério do Trabalho e Emprego, dispõe sobre a atuação da inspeção do

trabalho no combate ao trabalho infantil e na proteção do trabalhador adolescente. A Inspeção do Trabalho tem por função fiscalizar o cumprimento da legislação trabalhista, dentre outras atribuições.

A enunciação dessas leis específicas tende a cumprir a garantia da rede de proteção integral à criança, como prevista em sua redação, ciente de que a exploração do trabalho infantil, sem dúvida, é um problema mundial. Em se tratando de território nacional, também encontraremos tristes realidades vividas por nossas crianças, nossos adolescentes e jovens. Apesar do maior compromisso dos governos, o problema persiste por ser parte de questões culturais, econômicas, políticas e sociais. É exatamente a enunciação que esses alunos sujeitos-praticantes (re)criam na diferença de se pensar a legislação oficial para além do que está escrito e enunciado. A relação que estabelecem com a questão “trabalho” é que viver tais momentos se torna potente para se pensar em uma vida e suas múltiplas possibilidades de (re)existência.

Mas não é só isso! Observamos que o trabalho realizado pelos alunos-sujeitos praticantes das feiras livres (Foto 6), das praias, do mercado de peixe, das mercearias, das lanchonetes e de outros possíveis *espaçostempos* contrapõe a caracterização que determina o que é trabalho de exploração infantil previsto em lei. Embora esses alunos-sujeitos praticantes apresentem suas peculiaridades nas questões culturais, econômicas e sociais, eles revelam também as experiências potentes de pensar o currículo em suas negociações e invenções para a existência de uma possível vida bonita. Em breves momentos com os alunos, em conversas e vivências, eles nos disseram:



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Do que aprendem na escola, o que fazem uso para sua vida?

Matemática. Uso a adição, multiplicação e subtração para as contas do açougue e das carnes.

Português. A leitura para ler bem quando vou para a igreja.

Matemática. Para medir e calcular as medidas e fazer os armários.

Educação e respeito. Eu uso com as pessoas que também têm o mesmo comigo.

Matemática e Português: As matérias mais usadas para nosso futuro.

Fazer contas, pois faço curso de gestão empresarial.

A ler, a escrever, a gente aprende como as matérias funcionam, aprendemos a usar cada matéria para um funcionamento na vida.

Aprendemos na escola como ser uma pessoa inteligente, usamos em nosso dia a dia tudo que aprendemos na escola (ALUNOS do 8º e 9º ano – Escola 3, 2015).

Por que trabalhar quando não está na escola?

Um ponto de encontro diferente que dá um dinheiro na moral...

Fico triste o dia que não rola um carrinho pra mim...

O melhor de tudo: temos grana, nos divertimos e ainda comemos caldo de cana com pastel. Tem coisa melhor? (ALUNOS do 9º ano – Escola 5, 2015).

Os diferentes *espaçostempos* experimentados pelos sujeitos praticantes apresentam nitidamente em sua maioria questões adversas que perpassam pela sobrevivência para a (re)existência dos modos de viver nas famílias. Acompanhando os movimentos velozes desses *espaçostempos* experimentados, percebemos que conviver com tais questões adversas é uma dada realidade, o que não significa que essa realidade é

determinada, ao contrário, em seus mundos os alunos-sujeitos praticantes estão reinventando outras tantas maneiras de (re)existir. Podemos associar esse movimento de produção às produções das *táticas certeunianas*. Para Certeau (2011, p. 46), “[...] denomino tática um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro”.

Pensar nesse espaço como um próprio⁷ é acreditar na ideia de Certeau (2011) de que existem possibilidades de viver outros mundos e produzir novos sentidos para se pensar, olhar, agir, viver e sentir a vida em seus outros modos de existência. Portanto, é preciso ampliar a discussão do efêmero em relação aos diversos pontos que traçam as linhas condutoras dos *espaçotempos* vividas, que movimentam os acontecimentos de uma vida cotidiana, numa velocidade em que proliferam, entrelaçam, transbordam sensações heterogêneas, produzindo regras de um jogo que acontece no próprio de uma vida que, de certa maneira, nos mostra a subversão de ser feliz em mundos às vezes tão dicotômicos. Reinventar-se é preciso!

[...] O ‘próprio’ é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no voo’ possibilidades de ganho. O que ele ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos [...], mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’ (CERTEAU, 2011, p. 46).

Discursos, conversas, falas... Que movem os pensamentos ao encontro de que talvez poderíamos chamar, a partir de Bhabha (1998), de uma ideia da existência de um processo de hibridação do qual emerge um “*além*”, um “*terceiro espaço*”, permitindo outras possibilidades, nas quais se deslocam histórias que se constituem e geram novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, que são compreendidas por meio do saber recebido nas experiências vividas nos diferentes *espaçotempos*.

⁷ Para Certeau (2011, p. 46), próprio é uma vitória do lugar sobre o tempo.

[...] encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidades, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção, no 'além': um movimento exploratório incessante, que o termo francês 'au-delà' capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, 'for/da', para lá e para cá, para frente e para trás (BHABHA, 1998 p. 19).

Desejamos defender uma ideia de que os *espaçotempos* experimentados pelos alunos produzem diferentes fios que tecem suas histórias, suas aprendizagens e seus cotidianos, potencializadores nas *práticas políticas* tecidas no *espaçotempo* escolar, dando sentidos às suas redes de aprendizagens, bem como a possíveis fios de enredamento de um currículo para uma vida bonita.

Torna-se relevante problematizar que tais fios de conhecimentos produzidos são por inúmeras vezes invisibilizados nas redes cotidianas. Ora são desconsiderados como conhecimento, ora como de senso comum – sem valor e que devem ser superados por conhecimentos científicos. Trataremos dessa questão partindo das ideias de Santos (2002, p. 107) com relação à afirmação: “A ciência moderna constitui-se em oposição ao senso comum, que considera superficial, ilusório e falso”. Daí definimos dois tipos de conhecimento: verdadeiro e de senso comum, sendo essa a primeira ruptura epistemológica. Embora, para Santos (2002), essa distinção seja clara, ambas estarão sempre entrelaçadas, pois uma não existe sem a outra. Logo, Santos (2002, p. 107) nos propõe a segunda ideia:

[...] uma dupla ruptura epistemológica como forma de superar este beco-sem-saída, [...] que será o rompimento da primeira ruptura epistemológica, a fim de transformar o conhecimento científico num novo senso-comum. Por outras palavras, o conhecimento-emancipação tem que romper com o senso-comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório. O conhecimento-emancipação tem de converter-se num senso comum emancipatório: impondo-se ao preconceito conservador e ao conhecimento prodigioso e impenetrável, tem de ser um conhecimento prudente para uma vida decente.

Mas será nas fissuras, nas bordas, nas brechas dos cotidianos escolares que o senso comum emancipatório acontece e produzirá as possíveis leituras, interpretações e experimentações que descortinarão os fios para a tessitura de outras redes, outros sentidos, outras vidas já existentes. Inspirada por tais problematizações é que somos convidados a compreender esses tantos outros fios, sentidos, linhas, vidas, conhecimentos que incorporam as redes de aprendizagens culturais e sociais de um sujeito praticante.

Busquei a mim mesmo - Heráclito



Fonte: Kohan e Vigna, 2013, p. 25.

Problematizando... Vamos encontrando pistas para a formulação do nosso objeto de estudo, produzindo dados pertinentes aos movimentos da pesquisa. Mover-se nos/dos/com os cotidianos nas trilhas que percorreremos nas múltiplas redes de invenções, deslocamentos, descobertas, sentidos, enfim, nos *saberesfazeres*.

Qualquer verdadeiro problema deve ter uma solução, pois pertencemos à escola de um mestre que só pergunta a partir das respostas inteiramente escritas em seu caderno, o mundo é nossa sala de aula. Ínfimas crenças... Mas quais? A tirania de uma vontade boa, a obrigação de pensar 'em comum' com os outros, o domínio do modelo pedagógico e, sobretudo, a exclusão da tolice, eis toda vilania moral do pensamento, da qual seria fácil, sem dúvida decifrar o jogo em nossa sociedade. É preciso nos libertarmos disso (FOUCAULT, 2005, p. 242-243).

Foucault (2005) revigora os sentidos que estamos produzindo ao afirmar que “[...] é preciso nos libertarmos disso”, possíveis entendimentos que movem, inquietam, desequilibram, rompem, criam ao pensar na liberdade de tudo que aprisiona as *práticas políticas* dos *saberes-fazer*es de uma rede de negociações nos/dos/com os cotidianos, que nos engessam e coíbem as intensidades das experiências do pensamento para uma vida como obra de arte.

O que me surpreende, em nossa sociedade, é que a arte se relacione apenas com objetos e não com indivíduos ou a vida; e que também seja um domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não? (FOUCAULT, 1994, p. 617).

Compartilhamos com o projeto foucaultiano de uma ética a partir da concepção de que a vida deve ser avaliada de uma perspectiva eminentemente artística. O que Foucault (1994) almeja é transformar a existência cotidiana numa espécie de laboratório de possibilidades que tenha por meta última o embelezamento da vida. Experiências que deslizam nos laboratórios da vida, que desabrocham desejos, linhas, cores, cortes, rasgos, texturas... Cria-se, a cada momento, uma obra de arte de uma vida.

[...] práticas reflexivas e voluntárias pelas quais os homens não somente se fixam regras de conduta, mas procuram se transformar a si próprios, se modificar em seu ser singular e fazer de sua vida um obra que sustente certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 1998, p. 16-17).

Roubamos a ideia de Victório Filho (2003), quando utilizamos a expressão “para uma vida bonita”... De certa maneira, um disparador que nos inspira a percorrer pelos caminhos ziguezagueantes da pesquisa das redes de *saberes-fazer*es dos alunos de escolas públicas municipais de Guarapari/ES, bem como das negociações necessárias na invenção cotidiana de um currículo para uma vida bonita. Por acreditarmos nas relações como processo fundamental para se fazer pesquisas

nos/dos/com os cotidianos, isto é, “[...] as relações entre as pessoas e seus espaços, no plano coletivo ou individual, são permeadas de buscas estéticas, como indiciam as inúmeras pistas que encontramos quando escolhemos sentir o cotidiano que nos envolve” (VICTÓRIO FILHO, 2003, p. 77), potencializando nossas pesquisas.

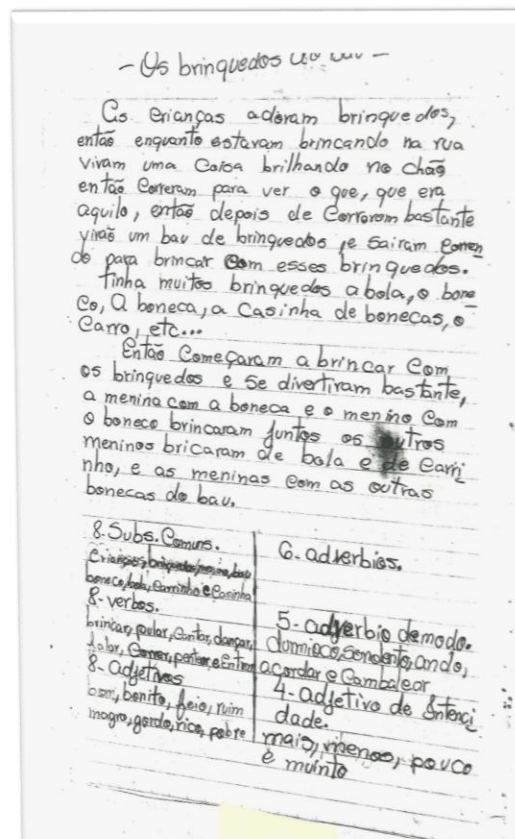
Victório Filho (2003) com premência apresenta em seus escritos a necessidade de sentir o mundo, de deslocar-se das certezas pelo o movimento instigador das dúvidas e das invenções de novos caminhos a serem traçados, produzindo efeitos de outros sentidos ainda não vividos pela experiência estética, uma vez que pressupomos estética como sensibilidade, inventividade, multiplicidade de manifestações culturais e artísticas.

[...] o que me arrebatava é a possibilidade de reinvenção da lógica para mudar o jogo, reinventar o olhar, criar uma miopia para que, descentrado, descaracterizado de sua lógica de justeza outorgada, o olhar inédito possa emergir como um sentido em diálogo com tantos outros na apreensão do que é sempre oculto e sequestrado da percepção (VICTÓRIO FILHO, 2003, p. 78).

Nos *espaçotempos* escolares, esbarramos com *praticaspolíticas* que tentam escapar às lógicas binárias em seus cotidianos. Lembramo-nos de uma atividade do professor de Língua Portuguesa para turmas dos 6º anos, de uma escola pública municipal, que não era nada tão diferente, apenas uma produção de texto, motivada a partir de uma imagem produzida pelo próprio professor. Destacaremos aqui a importância de que toda produção do professor é válida. Quando ele se propõe a experimentar, cria possibilidades de vislumbrar outros possíveis. Porém, problematizaremos a existência de ações que fragilizam o processo de se pensar *praticaspolíticas* potentes para um currículo a partir da vida cotidiana. Concordamos com Victório Filho (2003) e tendemos a sequestrar a sua percepção nos momentos em que mais deveríamos permitir os escapes para fazer emergir novos diálogos e novas aprendizagens, mas acreditamos que essas ações são os reflexos herdados e encarnados em nós de uma ciência moderna preocupada em selecionar, organizar e validar o conhecimento que é necessário e determinante para as aprendizagens dos alunos.



Fonte: Acervo pessoal, 2014.



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Tal atividade proposta perpassa pela observação dos alunos da imagem de acordo com a qual deverão produzir um texto. Em seguida, selecionar as palavras para categorizá-las nas classes gramaticais, finalizando com o registro da atividade. Observaremos o quanto somos dicotômicos em nossas práticas, nossos anseios em cumprir o que um currículo instituído, prescrito e oficial propõe. Desmistificar todas essas questões epistemológicas exige-nos pensar um currículo como um campo de produção de conhecimento.

Na atividade produzida pelo aluno podemos perceber as inexistências das *práticas políticas* curriculares que produzem uma rede de *saberes-fazer* dos alunos das escolas públicas municipais que nos dariam possíveis pistas para

compreendermos as redes de negociações e invenções cotidianas necessárias para se pensar a potência de um currículo para uma vida bonita.

Pensem primeiramente na ideia de *dentrofora* com Alves (2010b), quando provoca o pensar da inexistência de muros escolares, isto é, a inexistência de um território demarcado, regulado e formal para que aconteçam os processos de aprendizagens, ou seja, de fato aprendemos em múltiplos *espaçotempos* que, por sua vez, poderão ser territorializados, desterritorializados e reterritorializados pelo sujeito praticante.

É necessário considerar, ainda, pela existência dessas tantas formas de articulação dos vários contextos, que precisamos compreender que os muros das escolas são meras criações imaginárias, mas não indicam o que existe, no que se refere às relações entre as múltiplas e diversas redes educativas e as escolas: precisamos compreender que vivemos todos dentrofora das escolas e que o que é aprendido nas tantas redes de conhecimentos e significações em que vivemos entra em todos os contextos, porque está encarnado em nós [...]. A partir dessa ideia da inexistência de muros entre o dentrofora das escolas, já que conhecimentos e significações são encarnados em nós nas ações que desenvolvemos nos contextos cotidianos (ALVES, 2010b, p. 1197).

Partindo desse pressuposto, teremos elementos que produzirão possíveis compreensões, olhares, sentidos e experiências que tendem a ir ao encontro de *praticaspolíticas* que potencializam as redes de *saberesfazeres* dos alunos em suas redes de negociações, invenções, aprendizagens, significados... Dessa maneira, estaremos potencializando as micropolíticas existentes nas unidades escolares que extravasam o *dentrofora* das escolas.

A urgência de se criarem outras formas de interrogar aspectos fundamentais das práticas de ensino/aprendizagem e propõem a referencia estética como caminho produtivo à conquista de uma vida bonita, porquanto transformada (VICTÓRIO FILHO, 2003, p. 81).

Caminhos por meio de conversas, olhares, experiências, participações, perdas vividas, sentidas e praticadas nos cotidianos escolares são as forças moleculares que

impulsionaram as produções, as coletas e as análises dos dados apresentados pela comunidade escolar para dar uma vida à pesquisa, a qual proporcionou o deslocar do pensamento e a compreensão de como potencializar as redes de *saberesfazeres* dos alunos em nossas escolas para as redes existentes e produzidas nos *espaçostempos*.

Cartografando a pesquisa, fomos produzindo dados para uma escrita-ensaio que serenamente desenha, colore, rabisca, corta, apaga, escreve esta dissertação. Ao longo dela buscamos problematizar os *saberesfazeres* dos alunos das escolas públicas municipais de Guarapari/ES, de modo a produzir pistas que nos ajudem a pensar nas negociações e invenções cotidianas que potencializam um currículo para uma vida bonita.

No decorrer da dissertação, apresentaremos alguns dados que foram produzidos nos diferentes *espaçostempos* de realização dos *saberesfazeres* dos alunos, no sentido de mostrar que esses alunos vivem/convivem com diferentes cotidianos que envolvem questões relacionadas com o trabalho e a escolarização, bem como ambos não se separam. São redes que se tecem juntas, ajudando-nos a entender que não se tem um dentro e um fora da escola! Nesse sentido, dialogaremos com esses *saberesfazeres* dos alunos na realização de suas atividades de trabalho, tendo em vista o entendimento da noção de currículo em redes e de seus múltiplos *espaçostempos* de realização.

Ecoam-se múltiplas falas, sentidos, imaginações, lógicas, enfim, produções, que vão sendo narradas por fatos que produzem efeitos da realidade, para compor histórias “para uma vida bonita”, intermediadas por um currículo escolar que acontece em seus *espaçostempos* do cotidiano, atrelados aos *saberesfazeres*, (re) criando novos fios que tecerão suas redes de aprendizagens.

2 ENSAINDO UMA ESCRITA PELA REVISÃO DE LITERATURA



Fonte: Disponível em :<<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=475108082573278&set=a.337638116320276.77310.100002222701205&type=3&theater>>

Inspiramo-nos em diferentes movimentos cotidianos que vivem os sujeitos praticantes numa rede complexa de existência, de produção de conhecimentos e nos *saberesfazer*s das aprendizagens que potencializam “[...] o caminhar de uma análise” (CERTEAU, 2011, p. 35), importante para consolidar nossa aposta política em defendermos as diferentes redes que inscrevem “[...] seus passos, regulares, ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo” (CERTEAU 2011, p.35).

Caminhando por trilhas que nos dão pistas de literaturas e trabalhos que vão ao encontro da pesquisa aqui tratada, que poderíamos nomear, de maneira certauniana, – *terreno habitado há muito tempo* – é que selecionamos algumas publicações das reuniões realizadas nos últimos cinco anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), nos Grupos de Trabalhos GT 12 – Currículo e GT 13 – Educação Fundamental. Considerando o engendramento desta pesquisa, buscamos palavras-chave (currículos, cotidianos, escola pública, redes de

saberes-fazer; culturas; *espaçotempos*) que se aproximaram dos sentidos e experiências produzidos no decorrer da pesquisa.

Nossas redes de conversações faremos no momento da leitura destes escritos com: Andrade (2010, 2011), Backes e Pavan (2010), Frangella (2009), Gomes (2011); Kretli (2009, 2012, 2013), Garcia e Sussekind (2010), Thiesen (2010), Uberti (2011), Reis (2010, 2013), pois, em seus trabalhos, esses autores apresentam, como pano de fundo das discussões teóricas, uma composição que desenha as possibilidades de redes de *saberesfazer, dos espaçotempos, das políticaspráticas*, dos cotidianos, das diferenças, das culturas e dos currículos.

Em aproximações com o trilhar da pesquisa, encontramos com o trabalho intitulado *Imagens de praticantes da escola* de Andrade (2010). Nele ampliamos os múltiplos olhares de compreensão para a existência de diferentes *espaçotempos/dentrofora* da escola, por meio das imagens produzidas pelos sujeitos praticantes. Tais imagens se encontram com uma das possibilidades metodológicas para a realização da pesquisa com o uso das *imagensnarrativas*, que possibilitam pensar as práticas cotidianas de produção do currículo, bem como reconhecer a escola em suas relações plurais, singulares, múltiplas e dinâmicas. Como nos diz a autora,

Ainda que cercados pelas paredes da sala de aula, os praticantes, professores e alunos, também representam as suas escolas como *espaçotempos* de gestos livres, de ler, deitar, conversar ou apenas observar, e rompem com a visão de uma escola só de mesas e cadeiras. Mostram que há inventividade e criação permanente no dia a dia. (ANDRADE, 2010, p. 6)

Com o trabalho de Andrade (2010), encontramos com a nossa pesquisa a potência metodológica com os usos, as leituras, os sentidos, os enunciados, as narrativas de imagens que, nos meandros da pesquisa, surgirão para produzirmos sentidos acerca daquilo que desejamos, a visibilidade do que acontece nos cotidianos dos *espaçotempos* e nas relações *dentrofora* da escola.

Sobre práticas, oceanos e viagens – algumas fronteiras culturais dentrofora da escola – viajamos junto com Andrade (2011), na busca de compreendermos a escola como *espaçotempo* de atravessamentos de fronteiras culturais e a possibilidade de

conhecer outros possíveis, para além da sala de aula. Andrade (2011) narra sua experiência com uma professora de uma escola do subúrbio de uma cidade francesa. Dentre muitas atividades narradas, uma, em especial, encontra-se com as nossas possibilidades de pesquisa, a participação da atividade de “saída da escola”, a qual lhe permitiu desdobrar questões importantes para pensar a prática cotidiana de *aprenderensinar* em *espaçotempos* diferentes daquele que chamamos de escola e legitimar aquilo que acreditamos pesquisar com os cotidianos, “[...] que para além dos muros que delimitam o território, o cotidiano da escola é tecido no *dentrofora*” (ANDRADE, 2011, p.11). Nessa perspectiva, a autora problematiza o papel do professor neste processo de tessitura das redes dos alunos-sujeitos praticantes em que o professor será

Mediador de conhecimentos, significações e experiências culturais, o professor problematiza situações, articulando os processos em que são criados e negociados os conhecimentos, possibilitando que cada um teça cada vez mais as suas redes (ANDRADE, 2011, p. 12).

O professor tendo sua prática mediadora, produz na rede de *aprenderensinar* os processos de aprendizagens que são inventados, negociados por currículo enredado pelos *saberesfazeres* dos sujeitos praticantes para os quais não há fronteiras e territórios, pois pensa a partir de conhecer outros *espaçotempos*, de mediar relações culturais e processos de significação serão formas de alargar as redes com novas conexões, tecendo relações na produção de currículo que apontem as múltiplas redes de invenções, negociações e aprendizagens.

A complexidade é potencializada quando tentamos nos apropriar dos escritos de Backes e Pavan (2010), que apresentam uma análise dos trabalhos publicados no GT de Currículo da Anped, no período de 2005 a 2009, acerca das epistemologias dos conceitos de diferença e identidade, tendo como campo teórico os estudos culturais articulados por Hall, Bhabha, Skliar e Bauman, os quais entendem que as identidades estão sempre articuladas com as diferenças, produzindo incessantemente outras diferenças. Abordagens que são apresentadas no trabalho intitulado *As epistemologias dos estudos curriculares: uma análise a partir dos conceitos de*

diferença e identidade. “Um campo para o qual, os conceitos de identidade e diferença são vistos como migrantes, fugidios, escorregadios, líquidos, deslizantes, híbridos, múltiplos, babélicos, nômades, plurais” (BACKES; PAVAN, 2010, p.1).

Apostaremos nos conceitos de identidade e diferença para compreendermos as questões curriculares que estão envolvidas em nossas pesquisas, pois, “[...] o que os estudos curriculares nos ensinam é que a hegemonia não deve ser confundida com verdade, pois a verdade, nada mais é do que uma invenção dos seres humanos que esquecem os processos da sua invenção” (BACKES; PAVAN, 2010, p. 7). Logo, Backes e Pavan (2010) ressaltam que, embora existam os processos hegemônicos nas redes educativas, é preciso destacar autores que subsidiam esta discussão. Hall, Bhabha, Canclini e Laclau, possuem em comum o entendimento de que a diferença e a identidade como relacionais são interdependentes e é impossível serem pensadas separadamente. “[...] postulam que priorizar as diferenças e reconhecer que tanto elas como as identidades são construções históricas e culturais” (BACKES; PAVAN, 2010, p. 7). Propomos na pesquisa esta interdependência entre as identidades e diferenças dos *alunosprofessores*-sujeitos praticantes nos cotidianos, pois nos aproximamos dos escritos de Backes e Pavan (2010) buscando contribuição para as discussões epistemológicas.

Frangella (2009), no trabalho *Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha*, teoriza sua escrita com autores pós-coloniais, em especial com Homi Bhabha. Destaca os desafios contemporâneos e põe sob suspeita a perspectiva nas fissuras da construção de diferentes culturas em suas articulações, hibridizações e disputas por espaços de viver as produções e enunciações de cultura. Traz como objetivo discutir a perspectiva da cultura como enunciação, analisando as relações que as novas proposições trazem para a discussão sobre a produção curricular, o que, a nosso ver, nos auxilia nas problematizações que emergem no decorrer da pesquisa com os cotidianos, quando nos referimos à cultura como uma prática discursiva e de enunciação.

O enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos

e articulações culturais – subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos de negociação cultural (FRANGELLA, 2009, apud BHABHA, 2001, p. 248).

Entendendo a enunciação “[...] como espaço de elaboração de sentidos que se dá em meio às relações estabelecidas entre os sujeitos, podemos inferir [...] que a cultura é uma questão de enunciação, pois estamos tratando de práticas de significação” (FRANGELLA, 2009, p. 5). O currículo-pesquisa é, então, um espaço de circulação e movimento para as discussões que atravessam as questões culturais.

Garcia e Sussekind (2010), em *Práticas de currículos-composição: desinvisibilizando currículos e políticas nos cotidianos da formação docente*, aproximam-se muito do nosso objeto de estudo para dialogar com os currículos praticados (OLIVEIRA, 2003), na perspectiva de valorização dos movimentos curriculares e experiências cotidianos que são invisibilizados e silenciados pelas epistemologias pautadas nas hegemonias educacionais, culturais, políticas e sociais. Destacam a expressão “*ser-professor*”

[...] presentes nas políticas curriculares nacionais e locais e em seus diversos matizes singulares pressentes nos contextos locais, estamos tratando de modos de compreender e, [...] modos de ‘ser-professor’ que são cultural e cotidianamente tecidos nos discursos e práticas curriculares. [...] falando em construções permanentes que envolvem saberes, fazeres, identidades, valores e atitudes vinculadas às culturas de ‘ser-professor’ produzidas em múltiplos contextos (GARCIA; SUSSEKIND, 2010, p. 1).

No intuito de problematizar a compreensão de processos de produção presentes nas políticas curriculares nacionais e locais em seus mais diferentes modos de pensar, fazer e sentir a educação, afirmamos que, embora as produções de ser-professor sejam singulares, elas são abertas,

[...] por sua busca de captura entendemos que é possível pensar não em uma permanência ou essência da identidade da prática docente atrelada aos currículos, mas em um processo contínuo em termos de significação e tessitura dos *fazeressaberes* docentes, de suas identidades e dos próprios currículos (GARCIA; SUSSEKIND, 2010, p. 14).

Na captura das *praticaspolíticas* curriculares produzidas pelo ser-professor, enredaremos a pesquisa por meio das redes de conversações cotidianas em nossos encontros, que permitirão o pensar da e para a educação em múltiplas possibilidades de *praticaspolíticas* emancipatórias do “ser-professor”.

As múltiplas práticas-políticas dos currículosformação como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas Gomes (2011) corroboram com o propósito de se pesquisar as políticas da educação com foco nas práticas de currículo, bem como na formação continuada de professores, com base em suas práticas cotidianas na complexidade das redes de *saberesfazeres*, poderes, valores, significados e afetos enredados nos/dos/com os cotidianos, a partir dos usos que os sujeitos ordinários fazem.

[...] se torna cada vez mais urgente considerar esses processos cotidianos que se enredam nos múltiplos *espaçostempos* das escolas e a atuação dos diferentes praticantes quando nos dispomos a problematizar os modos de produção das políticas educacionais [...], as políticas de currículo e de formação de professores. E, assim, pensar políticas que se constituam a partir dos movimentos, dos processos de articulação, de negociação, de intercâmbios das relações cotidianas [...] (GOMES, 2011, p. 4).

Dialogando com Gomes (2011), apropriamo-nos da potência das *praticaspolíticas* que são produzidas cotidianamente pelos professores no *espaçotempo* escolar por meio de suas múltiplas redes inventivas e políticas. Por isso, trazemos Gomes para trilhar conosco os caminhos desta pesquisa, pois ela nos coloca o sentido de pensar na existência de múltiplas políticas dos professores-sujeitos praticantes que deslizam pelos *espaçostempos* escolares.

[...] em suas criações, esses sujeitos complexos e encarnados, com seus modos de ser e fazer, [...] produzem outros/novos desenhos curriculares [...] que ressignificam [...], instituem outros discursos e novos sentidos para as escolas e políticas públicas (GOMES, 2011, p. 14).

Kretli (2009, 2012, 2013), em seu trabalho intitulado *Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... O currículo praticado nas escolas (2009)*, traz aquilo em que mais temos apostado para esta pesquisa: a defesa da necessidade em elaborar uma “[...] política das astúcias e criações dos consumidores e ouvir a voz do homem ordinário” (CERTEAU, 1994, p. 58). Ou seja, analisar como fazem os professores e alunos: como, por que e para que fazem, usam, consomem, fabricam os usos dos artefatos culturais e como tudo isso produz múltiplas texturas e cores que tecem as *praticaspolíticas* curriculares e culturais com/dos/nos cotidianos escolares, “[...] entendemos que os professores precisam ser reconhecidos como sujeitos criativos, autores de saberes e fazeres contrários à repetição e a reprodução [...] de uma proposta curricular preestabelecida [...]” (KRETLI, 2009, p. 3). Essa é uma grande arte que é preciso viver nos cotidianos escolares junto com os sujeitos praticantes dessas experiências contínuas do processo de criar e recriar nossos modos de fazer por meio das *praticaspolíticas*.

Pensaremos ainda em como nos equilibrar diante de diferentes culturas, vidas, sensações, tensões que emergem nos *espaçostempos* numa velocidade que (des)desenha uma vida. A cada novo desenhar, nós nos desequilibramos e equilibramos para continuar a viver uma vida. Como nos diria Kretli, em seus estudos escritos com o nome *A arte do equilibrista: recriar a cada novo passo um novo equilíbrio (2012)*, pensando no sujeito ordinário – o professor, que vive seus momentos de equilibrista na corda bamba. Para ele, Certeau (1994) utiliza a metáfora do equilibrista justamente para movimentar o pensamento acerca das táticas dos praticantes dos cotidianos em seus processos de descobertas de novos *espaçostempos* de aprendizagens. Isto é, para Kretli (2012, p. 3)

[...] os praticantes ordinários dos cotidianos nos usos que fazem dos artefatos culturais, como verdadeiros equilibristas, inventam e instituem novos discursos, sentidos e significados que podem estar silenciados ou invisibilizados por muitos outros discursos, mas, mesmo assim, professores e alunos ali permanecem criando e inventando, todos os dias, imbricados às redes de conversações e ações complexas o que denominamos currículo.

Em *Especiarias usadas nas artes de nutrir: afetos, afecções, linguagens e conhecimento* (2013), Kretli destaca as redes de conversações que movimentam as ações, sentimentos, criações, dúvidas, desejos e conhecimentos dos praticantes do cotidiano escolar e promovem os diferentes modos de viver e de existir, ou seja, o criar de táticas, estratégias e espaços de negociações para as produções de culturas, currículos e subjetivações. Dessa maneira, provoca-nos um forte diálogo entre os fios que são produzidos nos *espaçostempos*, por meio das *imagensnarrativas* que atravessam os currículos expressando as redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos. Para tanto, Kretli (2013, p. 2) enfatiza:

[...] consideramos urgente a necessidade de mais *espaçostempos* de diálogo para pensarmos os movimentos curriculares das escolas com todos os seus atravessamentos culturais e políticos e, assim, potencializarmos os processos de socialidades que ali perpassam por meio de táticas, estratégias e negociações que são criadas e inventadas por professores e alunos.”

Pensando ainda nas questões metodológicas e nas narrativas que são produzidas para esta pesquisa, conversamos com as leituras de Reis (2010,2013) em suas pesquisas realizadas, focalizando a vitalidade das produções de dados que são coletados quando se pesquisa com os cotidianos e suas narrativas. Em seu texto, *As escolas nas escolas: um trabalho com narrativas praticantes* (2010), a autora ao tecer sua pesquisa, recorre aos cinco aspectos centrais *nosdoscom* os cotidianos de Alves, os quais também nos motivam a desbravar essas ideias. São eles: o sentimento do mundo, o virar de ponta a cabeça, beber em todas as fontes, narrar a vida e literaturalizar a ciência e a *ecce femina*.

Buscar pensar as escolas e as práticas cotidianas que nelas se desenvolvem sem as ‘bóias’ que o pensamento disciplinarizado e hierarquizado que a modernidade nos oferece exigirá uma ruptura com saberes prévios a respeito das escolas e do que pensamos.

Nesse trabalho de Reis (2010), aproximamo-nos do pensamento de que se faz necessário ouvirmos o silêncio das escolas, para daí ouvirmos as vozes que nelas desejam habitar, ou seja, visibilizarmos a vida cotidiana que muitas vezes é imperceptível aos nossos olhos de pesquisadores. “Assim, há muitas professoras anônimas, seus nomes não fazem parte das “grandes pesquisas”, não há métodos, nem escolas, nem livros ditados sobre o seu saber escolar, mas estão ali, diariamente, reinventando escolas, os saberes” (REIS, 2010, p. 3).

Movemos também o pensar para as questões referentes às narrativas e suas possibilidades com o trabalho *Narrativas como prática de liberdade: a tessitura de uma pesquisa* (REIS, 2013). Somos indagados pelo autor: como pensar em pesquisa educacional, se não nos aproximarmos daquilo que é rotina, caos, desejo, conflito? “[...] a pesquisa nos e com os cotidianos tem me permitido viver, ver e sentir” (REIS, 2013, p. 2). Tudo acontecendo ao mesmo tempo, pulsando, transbordando sem prévias autorizações, as novas formas de conhecer, aprender, significar e sentir... As aproximações deste trabalho com a pesquisa que desejamos encontram-se em suas polissêmicas narrativas que ouvimos, sentimos e conhecemos.

Minha busca em contar as histórias que tenho ouvido/vivido por meio das narrativas se dá por entender que as experiências vividas e compartilhadas se apresentam como possibilidade de tessitura de um projeto que pense o conhecimento como emancipação por meio da solidariedade (REIS, 2013, p. 7).

No trilhar desse caminho, encontramos *A propósito da verdade, da ideologia e do currículo*, de Uberti (2011), problematizando as tensões do campo do saber. Seu texto remete a uma dimensão da verdade, a qual está relacionada com a concepção de ideologia e, em especial, a concepção de currículo (APPLE, 2006), levando a um debate potencializado do que mais vivenciamos nas escolas via as micropolíticas determinadas pelos sistemas de ensino “[...] tal proposta afirma romper com um a visão dogmática do conhecimento e do saber, pelo fato de entender que os conhecimentos produzidos historicamente não são neutros, não são permanentes ou imutáveis” (UBERTI, 2011, p.2).

Conhecimento e escola: relação mediada no âmbito do currículo, de Thiesen (2010), dialoga com tranquilidade sobre as questões abordadas por Reis (2010/2013) acerca das discussões teóricas referentes aos *espaçotempos*, lugares de produções de saberes, apontando a superação de uma dicotomia que tradicionalmente tem colocado o conhecimento escolar como algo desconectado dos *saberesfazeres* dos alunos pelo fato de os sistemas públicos de ensino insistirem na visão de que a escola é apenas um espaço de reprodução.

Um primeiro ponto que nos parece importante nesse campo é situarmos três aspectos: como se dá o processo de conhecer externamente à escola? Como esse conhecimento se transforma de saber formal? E como se dá o processo do conhecer na escola por meio da atividade do ensino? Partimos do pressuposto que estes são movimentos diferentes em muitos sentidos e que é nessas fronteiras, na chamada transposição didática, que a problemática do currículo escolar concretamente se mostra (THIESEN, 2010, p. 3).

Porém, compreendemos, com esta leitura, que o conhecimento produzido está para além de uma transposição didática, em uma constituição de um novo saber, superando a dicotomia que coloca o conhecimento escolar como algo que deve ser apartado das demais redes de saberes.

Dessa maneira, iniciamos um processo de pesquisa que se encontra em meios às inquietações dessas múltiplas redes de *saberesfazeres* de alunos de escolas públicas municipais de Guarapari/ES e em suas negociações na invenção cotidiana de um currículo para uma vida bonita, fazendo-se necessário um mergulho nessas leituras minuciosas, dentre outras literaturas que comporão o fortalecimento das questões investigativas acerca deste objeto de estudo que se encontra em buscas, descobertas e produções de dados.

Citamos alguns dos intercessores teóricos – Alves, Bhabha, Carvalho, Certeau, Corazza, Deleuze, Ferraço; Gallo, Foucault; Larrosa, Kastrup, Oliveira, Sarmento, Victório Filho, e também as palavras-chave – currículo, cultura, diferença, identidade, conhecimentos, afetos, práticas, políticas, cotidianos, vida, sentidos – por pensar num currículo que potencialize as redes de *saberesfazeres*, nos múltiplos

espaçotempos que apresentam aproximações com a proposta desta pesquisa, no que tange às ideias de pensar a existência de múltiplos currículos que são produzidos nas redes cotidianas que tranbordam vidas, desejos, sonhos e aprendizagens.

Cessamos o tempo da revisão de literatura, porém enfatizamos que esse movimento continuará para além destes escritos, uma vez que, no caminhar desta pesquisa, surgem outros possíveis deslocamentos que nos ajudaram a problematizar e compreender os diferentes modos de pensar as redes de *saberesfazer*es dos sujeitos praticantes das escolas públicas municipais.

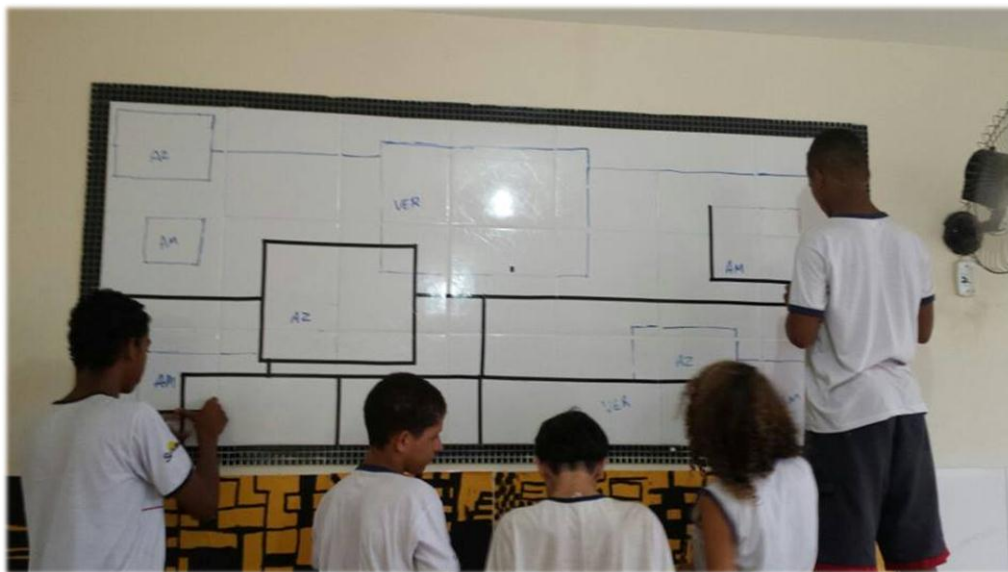
3 ESCREVENDO ENSAINDO PESQUISANDO COM...

OU SOBRE NOSSA PROPOSTA DE METODOLOGIA

3.1 APOSTA ÉTICO-ESTÉTICO-POLÍTICA E OS PRINCIPAIS MOVIMENTOS DA PESQUISA

Mesmo com todo o empenho e a determinação de pesquisadores comprometidos, como *sujeitos individuaiscoletivos* que se pensam 'com' os cotidianos, ainda somos nós, alguns poucos, que decidimos que fios, que lembranças, que relatos, que imagens, que histórias, que

sons, sombras e silêncios se tornarão ‘visíveis’ aos ‘olhos’ dos nossos leitores. Somos alguns poucos que, ao ousar ‘invadir’ os cotidianos das escolas na tentativa de falar aos que ainda não se deram conta de que nada lá é lugar-comum, repetição ou obviedade, acabaremos por decidir quais serão as ‘marcas’ dos cotidianos a serem impressas em nossos textos (FERRAÇO, 2007, p. 87).



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Possibilidades de leituras nos/dos/com os cotidianos dos sujeitos praticantes irão ao encontro desta pesquisa, compondo, com os estudos de *“pensar com o outro”* “as artes/modos de fazer” de Certeau, *“as conversas e as experiências”* de Larrosa, o *“entrelugar da cultura”* de Bhabha, *“a potência do currículo realizado”* de Ferraço, o *“dentrofora”* de Alves, o *“currículo para a emancipação social”* de Oliveira, *“os bons encontros”* apresentados por Carvalho, dentre outros, os quais se entrelaçam em acreditar na potência dos *saberesfazeres* cotidianos *pensadospraticados* em suas implicações para os processos de subjetivação dos sujeitos praticantes.

Inscriver os possíveis enredamentos que surgirão no percorrer desta pesquisa nos leva ao encontro de práticas curriculares que acontecem nas unidades escolares potentes e inventivas, que subvertem as normas instituídas e engessadas repletas de verdades tidas como absolutas pautadas pelos sistemas de ensino. Os estudos e pesquisas realizados com os cotidianos nos revelam que, para pensar em educação,

apostas nos estudos nos/dos/com as escolas são necessárias, nas/das/com as culturas, nos/dos/com os processos de subjetivações e nas/das/com as aprendizagens dos múltiplos sujeitos praticantes.

[...] a intenção de ajudar a pensar na potência dos diferentes e múltiplos currículos que estão sendo realizados cotidianamente pelos educadores e pelos alunos, em diferentes contextos escolares, mas que não são tidos como legítimos e/ou dignos de importância, uma vez que burlam, escapam, transgridem as metodologias e conteúdos propostos pelos discursos governamentais (FERRAÇO, 2011, p. 12).

Esse processo de repensar as relações entre as culturas e os currículos, realizado no sistema municipal de Guarapari, inquieta-nos e nos impulsiona a visibilizar que existem outros possíveis para potencializar a educação pública nos dias de hoje. Ajuda-nos a pensar a relação de *praticaspolíticas* para a compreensão das pesquisas com os cotidianos quando Alves (2010a) nos mostra a importância de pensarmos na relação entre as questões curriculares e as questões culturais, levando-nos a compreender que as articulações para os processos de aprendizagens se fazem em todos os *espaçotempos* dos sujeitos praticantes.

Com esse modo de agir e pensar, os praticantes das escolas vão organizando as táticas (Certeau, 1994) com que vão usando os diversos artefatos (de ideológicos a tecnológicos) com os quais o contexto das práticas políticas de governo inundam a escola. Com esses 'usos', os praticantes vão intervindo nos processos curriculares e pedagógicos dos discentes com que trabalham e dos diversos *espaçotempos* das escolas em que trabalham, fazendo com que mudanças aconteçam, quanto ao que foi pensado 'oficialmente' (ALVES, 2010b, p. 1199)

Concordamos com Certeau (2011a, 2011b) que, ao escrever sobre a invenção do cotidiano, lembra-nos de que, para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante de seu objeto e do seu sujeito. Dialogar com Certeau (2011a, 2011b) permite-nos pensar em mil maneiras de se inventar em nossas *praticaspolíticas* educacionais pautadas nas diversas redes

que se criam nos/dos/com os cotidianos dos seus sujeitos praticantes incorporado as suas culturas e seus modos de *pensar/fazer*.

Quando nos situamos *nos espaçostempos* dos cotidianos escolares, pensados como entrelugares da cultura⁸ de traduções⁹ (BHABHA, 2011) e experiências¹⁰ (LARROSA, 2011a, 2011b), como nos diria Bhabha (2011), um espaço de trocas, sempre movediço, nunca fixo, que tem por objetivo abalar ou ultrapassar as oposições binárias que nos aprisionam e nos privam de conhecer e experimentar novos mundos e outras culturas, limitando as ações que são produções pelos atravessamentos curriculares que perpassam pelos diferentes *espaçostempos* de aprendizagens.

Espaçostempos que são advindos de encontros que tanto podem potencializar como despontecializar os *saberesfazeres* do campo curricular, agregando a essa reflexão a ideia dos encontros (CARVALHO, 2011) e da arte das conversas e experiências (LARROSA, 2011a, 2011b, 2003) que nos atravessam e nos impulsionam a viver uma vida bonita, abertos para experimentar a criatividade, a poesia, a música, a transversalidade e a multiplicidade de afetos... Um possível processo de composição de si e do mundo.

É essa ligação, essa promessa de educação para nossa vida privada e pública que a teoria do currículo deve elaborar, persistindo na causa da educação pública, para que um dia as escolas possam trabalhar a diferença e afastar a exclusão e a desconexão. (CARVALHO, 2011, p. 115-116).

Problematizar, na perspectiva da realização de pesquisa nos/dos/com os cotidianos, pensamos que seria uma aposta política de fazer pesquisa, pois estaríamos escapando do que sempre foi tido como uma verdade cristalizada, o método cartesiano. Pesquisar com os cotidianos nos aproxima de uma *pesquisaexperiência* que potencializa o pesquisador com os atravessamentos e os acontecimentos, de forma diferente da pesquisa em busca de respostas que, na maioria das vezes, é o

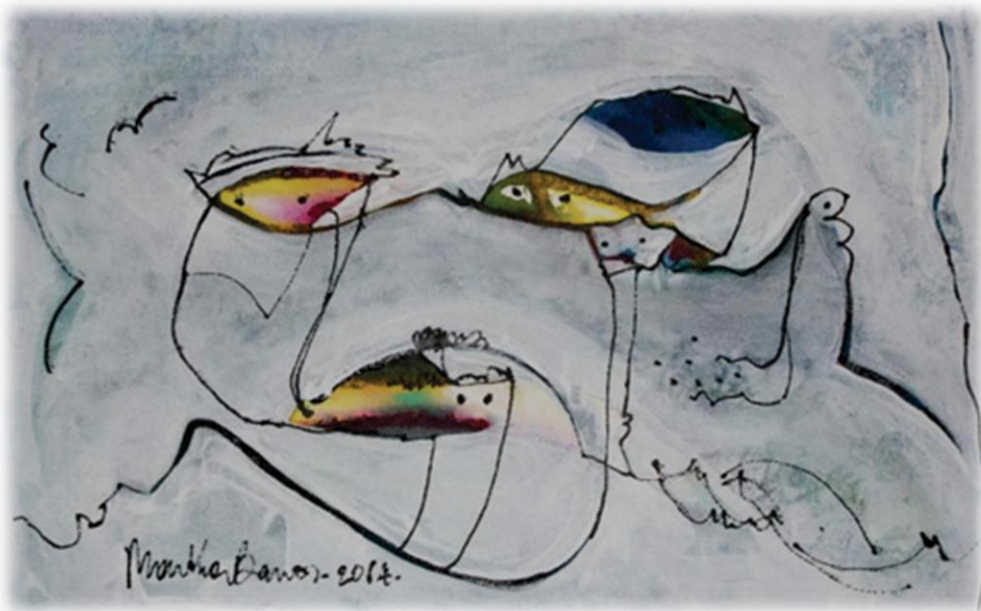
⁸ Entrelugares da cultura definidos por Bhabha (2011) como um local intersticial, como uma passagem, um movimento presente de transformação ou transposição, onde uma coisa não é mais ela mesma, mas não totalmente outra.

⁹ Traduções – Para Bhabha (2011), a tradução cria a possibilidade que potencializa as questões culturais, estas que constantemente estão em processo de hibridizações.

¹⁰ Experiências, ideia lançada por Larrosa (2011): Ele quer nos convidar a viver a experiência como algo que produz afecções e nos atravessa.

que se aprecia, ou seja, a “pesquisa-verdade”. Como nos ensina Kastrup (2012, p. 32), “Não se busca um caminho linear para se atingir um fim”, experiência que nos passa da inexistência de um caminho determinado a ser percorrido e sim vamos traçando, cartografando, desenhando caminhos que não desejam ser lineares e fixos, pois pesquisamos com os cotidianos, logo queremos visibilizar o que acontece nos diferentes *espaçotempos*, com o (im)previsível, o (in)certo, o (in)desejado, pois interessa-nos o sentir dos acontecimentos para a potencialização de um currículo para uma vida bonita.

Poesia e olhar (Martha Barros, 2013)



Fonte: Disponível em:< <http://www.marthabarros.com.br/acervo.htm>>.

Pensando com Oliveira (2012), que nos move a acreditar na potência das pesquisas com os cotidianos, tem a ver com as tentativas de visibilizar as ações do cotidiano que enredam os currículos, as práticas escolares, os *espaçotempos* de aprendizagens contínuas e descontínuas; inventadas e (re)inventadas; transcendentais e imanentes; fracas e fortes; dialogadas e ensurdecadoras; sensíveis e insensíveis; estratégias e táticas; encontros e desencontros. Enfim, a potência de todas as forças e tensões acerca dos estudos e pesquisas com os cotidianos se expressa em:

[...] *espaçotempo* rico de criações, reinvenções e ações, recusando a noção de hegemonia, segundo a qual o cotidiano é *espaçotempo* de repetição e mesmice e, portanto, pesquisas e reflexões nos/dos e com os cotidianos não criam nem podem criar conhecimentos.

Acreditamos, ao contrário que cotidianamente são criados conhecimentos relevantes, não só para a vida cotidiana, mas também para o desenvolvimento de novas práticas sociais de conhecimento (OLIVEIRA, 2012, p. 51).

Compreendemos, ainda com Ferraço (2004), que pensar na potência dos diferentes sujeitos praticantes na invenção de múltiplos currículos, realizados cotidianamente nas escolas, implica necessária condição de descentramento do sujeito no processo de pesquisa.

Essa dimensão do que é, de fato, *realizado pensado falado* no miudinho dos cotidianos das escolas nos permite, enquanto *sujeito pesquisador*, além de poder afirmar que o *local tem importância* [...], poder pertencer a diferentes redes que expressam o entremeado desses *saberes-fazer* cotidianos, associados aos diferentes *espaços tempos* vividos pelos sujeitos (FERRAÇO, 2004, p. 83-84).

Talvez esse seja um dos motivos para se ir ao encontro do pesquisar com os cotidianos, ou seja, experimentar os sentidos das produções de conhecimentos invisíveis nos diferentes *espaços tempos* da cidade que fervilham processos de subjetivação, que poderão ter sentidos e enunciados tanto positivos quanto negativos, porém, de alguma forma, estarão compondo com as possíveis produções de dados para uma experiência com a vida.

Por ser moradora do município de Guarapari e professora efetiva da rede municipal, percebemos que os *espaços tempos* desses sujeitos praticantes não estão reduzidos somente às escolas e às feiras, mas implicam outros *espaços tempos*: as praias, os comércios (mercearia, lanchonete, salão de beleza, açougue, material de construção, instalação de som), as igrejas.... Enfim, possíveis redes hibridizantes ricas de negociações de *entrelugares* como espaços próprios para as tensões acontecerem e produzirem currículos, processos de subjetivação e aprendizagens. Ou seja, os dados necessários para a pesquisa. Concordamos com Matos (2002) em sua relação sobre os estudos do cotidiano, pois pesquisar *nos/dos/com* os cotidianos é romper com tudo aquilo que nos enquadra, limita e aprisiona a um conjunto de regras, tabulações e

proibições de se pensar, fazer e sentir *com* o outro. Assim, apostaremos politicamente na pesquisa que afeta a nós e ao outro.

Os estudos do cotidiano não representam opção para o pesquisador preocupado com método que pressuponha equilíbrio, estabilidade e funcionalidade. A temática do cotidiano é extremamente abrangente e impõe dificuldades para definições precisas. São muitos os obstáculos para os pesquisadores que se atrevem a enveredar pelos estudos do cotidiano: campo minado de incertezas, repleto de controvérsias e de ambiguidades; caminho inóspito para quem procura marcos teóricos fixos e muito definidos (MATOS, 2002, p.32).

Ampliando as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, recorremos a Alves (2003; 2008) que nos aponta um movimento de prioridade para compreendermos o *fazerpensar* com esses diferentes modos de pesquisar o movimento da *praticateoriaprática*, afirmando que “É preciso fazer, para saber” (ALVES, 2003, p.2). Isto é, abre as possibilidades para partirmos das práticas para a teorização da pesquisa.

Para tanto, Alves (2003, 2008) elabora cinco movimentos possíveis para iniciar o pensamento de se fazer pesquisas com os cotidianos, que são: o sentimento de mundo, virar de ponta a cabeça, beber em todas as fontes, narrar a vida e literaturalizar a ciência e a *ecce femina*. São elementos preponderantes para pesquisadores que apostam nas possibilidades em visibilizar as práticas inventivas realizadas nas *espaçostempos* que produzem dados para problematizar as experiências praticadas e potencializar as redes de *saberesfazeres*.

O primeiro movimento “o sentimento de mundo”, encoraja-nos lembrando que precisamos olhar além do vivido, um convite a pesquisa nos/dos/com os cotidianos em um mergulho com todos os sentidos no que nos propomos pesquisar.

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2008b, p. 18-19).

No segundo movimento, “o virar de ponta a cabeça”, Alves (2003, p. 3) nos leva a compreender “[...] que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade [...] continuam sendo um recurso indispensável ao desenvolvimento dessas ciências”. Ou seja, um mar a ser navegado para a produção de dados para uma pesquisa nos/dos/com os cotidianos.

Em “beber de todas as fontes”, terceiro movimento, Alves (2003, p. 3) problematiza o que entendemos por fonte, proporcionando-nos a amplitude desse conceito, discutindo os diferentes modos de lidar com a “[...] diversidade, a diferença e a heterogeneidade dos cotidianos e de seus praticantes, tanto quanto suas múltiplas e diferentes relações”.

[...] para essas pesquisas, da incorporação de fontes variadas, vistas anteriormente como dispensáveis e mesmo suspeitas: a voz que conta uma história; os escritos comuns dos praticantes (CERTEAU, 1994) dos cotidianos; as fotografias tiradas nos *espaçotempos* sem significado especial; os arquivos de secretarias das escolas comuns [...] (ALVES, 2003, p. 3).

Considerando o quarto movimento, “narrar a vida e literaturizar a ciência”, Alves (2003) o caracteriza como o modo de comunicar-se com tudo que surge e acontece:

[...] para comunicar as novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados que os acontecimentos nos trazem, nos é indispensável uma nova maneira de escrever para chegar a todos a que precisamos falar, em especial os próprios praticantes dos cotidianos, para lhes dizer o que vamos compreendendo ao estudar, com eles, as suas ações e os seus conhecimentos [...] (ALVES, 2003, p. 3).

Por fim, no quinto movimento “ecce femina ou ecce homo”, Alves (2003, p. 6), indica-nos que “[...] o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes, como as chama Certeau (1994) porque as vê em atos, o tempo todo”. A lógica da repetição e da diferenciação são os impulsionadores para a criação do quinto movimento, uma vez que consideramos que os sujeitos praticantes produzem sentidos diferentes a partir dos acontecimentos. “Só era possível criar o ecce femina porque ele se repetiu, de modo caótico, uma infinidade de vezes, nas redes tecidas e re-tecidas, nas diversas formas de dizer e nos tantos sentidos possíveis [...]” (ALVES, 2003, p. 7).

Ainda com Ferraço (2007), somos encorajados a pensar e assumir as provocações advindas dos cinco movimentos (ALVES, 2003, 2008). Afinal, realizamos pesquisas com os cotidianos, pois é preciso estarmos mais sensíveis para novos olhares, novas sensações, novos discursos e novos processos, pois, se acreditamos que estaremos no processo contínuo de novas invenções, tessituras e existências, logo,

[...] precisamos pensar em possibilidades de discursos que possam registrar os pensamentos e as palavras que transbordam por paredes e corredores das escolas e que nem sempre são ditas. Discursos que precisam incluir outros discursos, alternativos, e que apostam sempre nas suas próprias explicações. Discursos que ficam à espreita, esperando capturar microdiferenças que marcam as sutilezas das falas, dos gestos e das imagens que habitam os cotidianos. Discursos que tentam traduzir os idiomas e os modos de ser e existir dos sujeitos cotidianos em cujos corpos encontramos registradas as marcas dos usos e das transgressões. Discursos que têm olhos distraídos que deixam de ver outras tantas coisas além daquelas que foram tornadas visíveis. Discursos que, apesar do nosso olhar congelador, precisam dar conta das identidades movediças, dos hibridismos. Discursos que, por mais vivos que possam parecer aos olhos dos leitores/leitoras, ainda estão muito longe de captar toda a intensidade da vida cotidiana. Os cotidianos estão pulsando muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos ‘com’ eles. Discursos que nos angustiam pelos vazios que são deixados por entre as linhas escritas porque não há palavras que possam dar conta do que estamos querendo dizer naquele momento, como acontece com o autor deste texto, agora (FERRAÇO, 2007, p. 87).

Com Ferraço (2007), aprendemos que produzimos discursos e escritos que são infundáveis e acreditamos que as nossas ações sejam *coletivas individuais*, na medida em que vamos vivendo uma vida cheia de possibilidades de visibilizar o que se tem de mais belo, as práticas desses sujeitos ora ordinários que estão a espreitar uma vida mais humana e mais feliz. Também nos incluímos entre eles, pois fazemos parte desta história, da vida, dos discursos e das produções.

Sentir a pesquisa, os sujeitos praticantes, as experiências, os movimentos... Deixar-nos ser tocados pelos acontecimentos nos/dos/com os cotidianos será o que nos leva ao encontro do possível, por meio das metodologias aqui propostas, como o uso das conversas, das *imagens narrativas* e da cartografia dos diferentes *espaços tempos*.

3.2 O USO DE CONVERSAS

Conversas cotidianas



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Apropriando-nos da noção sobre *as táticas de praticantes* de Certeau (2011), tentaremos compreender, com Maturana, (1997), o *conversar* (Foto 12) e ampliaremos o nosso diálogo com Deleuze e Parnet (1998) em busca de uma compreensão sobre *uma conversa o que é, para que serve?* E queremos pensar “*a arte da conversa*” nos escritos de Larrosa (2003b), conversas que nos proporcionaram *as redes de conversações* tão bem propostas por Carvalho (2009).

Tais ideias subsidiam as propostas metodológicas que pretendemos exercitar nesta pesquisa.

Concordamos com Maturana (1997) que aposta na ideia de a existência humana acontecer no processo de relações do conversar. Estamos nos referindo à proposição do autor de que nosso ser se constrói na imersão do ato de *conversar*. Conversar¹¹ é, nesse sentido, o entrelaçamento entre o racional e o emocional num processo de linguagem comum num determinado espaço de convivência e num tempo presente: o aqui e o agora.



FONTE: Acervo pessoal 2015.

¹¹ No conversar como o entrelaçamento do emocionar e do linguajar. Esse espaço aparece conforme se definem na linguagem explicações e distinções sobre a experiência de definir o próprio espaço que se quer definir.

Uma das condições necessárias para que esta conversa se estabeleça é, para Maturana (1997), a necessidade do cuidado e da escuta¹² do outro. No entanto, para que essa escuta aconteça, há que se levar em consideração, permanentemente, o entrelaçamento das emoções e das atitudes no fluir do viver cotidiano em um espaço de convivência no acolhimento, no cuidado e, principalmente, na aceitação e reconhecimento do outro em suas diferentes formas de viver a vida.

Ao movermo-nos na linguagem em interações com outros, mudam nossas emoções segundo um emocionar que é função da história de interações que tenhamos vivido, na qual surgiu nosso emocionar como um aspecto de nossa convivência com outros fora e dentro do linguajar. Ao mesmo tempo, ao fluir nosso emocionar num curso que é o resultado de nossa história de convivência dentro e fora da linguagem, mudamos de domínio de ações e, portanto, muda o curso de nosso linguajar e de nosso raciocinar (MATURANA, 1997, p.172).

Substanciamos a potência das conversas, quando nos encontramos com a irreverência de Deleuze e Parnet (1988, p. 9), ajudando-nos a pensar: “É difícil ‘se explicar’ – uma entrevista, um diálogo, uma conversa”. Logo, compreendemos que as conversas precisam se desencarcerar de suas questões fabricadas, ou seja, expressar sentidos para que o conversar produza problematizações que para nós se tornarão dados para realização da pesquisa, como bem diziam Deleuze e Parnet (1988, p. 9): “A arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, [...] antes de encontrar a solução. [...]. O objetivo não é responder a questões, é sair delas”.

Interessa-nos, no decorrer da pesquisa, perceber as conversas como também uma possibilidade das *táticas dos praticantes*, conforme Certeau (2011a), que provocam, por meio das oralidades, potentes dados para os possíveis *encontrosconversas* com os sujeitos-alunos praticantes nas escolas.

¹² A palavra escuta aqui utilizada é intencional. Com ela queremos ressaltar a importância de, mais que ouvirmos o que o outro tem para dizer, ou está dizendo, há que parar para lhe dar atenção. Ou seja: dar à palavra escuta seu sentido de origem: auscultare: dar atenção ao que vem de dentro. Dar espaço para a voz do interior. Ouvir o e com o coração e não apenas com a razão.

A arte de conversar: as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras 'de situações de palavra', de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular lugares-comuns e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los 'habitáveis' (CERTEAU, 2011, p. 49).

A arte de conversar (CERTEAU, 2011) com o efeito da coletividade e da provisoriedade em que são postas as palavras, no momento das conversas dos sujeitos praticantes, nos será possível fazer o uso de conversas como um importante recurso metodológico para a pesquisa, pois pensamos com Carvalho (2009, p. 189) “[...] de maneira que definimos a ideia de que, para uma conversa, sempre necessitaremos do outro, bem como das relações”. Logo, os currículos também acontecem como redes de conversações (CARVALHO, 2009), uma tática da discursividade acompanhada de fluxos das conversas que são tecidas em redes de subjetividades.

Conversas cotidianas II



Fonte: Acervo pessoal, 2013.

O que significa conversar para você?

Trocar ideias de vários assuntos, contar histórias fazer novas amizades, jogar um pan¹³ nas meninas.

Desabafar o que esta me fazendo sofrer. Quando estou assim converso muito com Deus.

Atrapalhar a aula do professor para o tempo passar rápido na aula.

Momento que tudo pode ser falado, sem regras, com meus amigos.

Aula de artes e educação física existe conversas e os professores conversam muitos com a gente, nos dando a liberdade de expressar e falar o que pensamos. (ALUNOS, 9º ano, 2014 - Escola 2)

Quando conversamos aprendemos?

Estranho falar de conversar e aprender [rsrsrsrs], pois aprendemos que a conversa só atrapalha quando estamos estudando. Mas, falo por mim que não me atrapalha em nada. Em casa quando estou estudando, minha mãe fala igual uma maritaca, mas não me atrapalha. O dia que ela não esta em casa, até sinto falta, aí ligo o som. Eu preciso de estudar com barulho. (ALUNO, 8º ano, 2014 – Escola 1)

Eu aprendo muito... pois o meu professor de Português ele dá aula conversando, cantando e explicando. Quem dera se todas as aulas fossem assim. (ALUNO, 9º ano, 2014 – Escola 2)

Claro que sim... Professora, aqui, por exemplo, esta conversa servirá para alguma coisa sua, certo? Até a senhora aprende quando conversa com a gente. Tô errada? (ALUNO, 8º ano, 2014 – Escola 3)

Conversações como redes de ações complexas que rompem com o silêncio da homogeneidade dos pensamentos, das palavras, dos sentidos, das múltiplas linguagens, fazendo assim eclodir potentes conversas que, enfim, mobilizam as redes de conversações em diferentes *espaçostempos* desses sujeitos praticantes, produzindo os possíveis dados de uma pesquisa nos/dos/com os cotidianos, dando-nos pistas para pensar os currículos partindo do que muitas vezes não ouvimos nas rodas/redes de conversas.

Múltiplas conversas.

¹³ Na linguagem dos adolescentes e jovens, significa conversas que soam para paqueras, namoros e se promovem diante de alguma situação.



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Além disso, nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças...[...] por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra... [...] por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa... (LARROSA, 2003, p. 212-213).

Convidados por Larrosa (2003b), envolvemo-nos na trama, na textura, no entrecruzar da arte da conversa! Experimentamos... o conversado, o conversante... e os minuciosos movimentos de uma conversa! Palavras proferidas, cedidas, ensaiadas, capturadas, inventadas e outros tantos possíveis que são extravasados durante uma conversa. Eis que conversamos com a equipe técnica pedagógica da Secretaria Municipal da Educação.

O que significa conversar para você?

Conversar é trocar ideias com o professor ou com grupos de pessoas sobre assuntos diversificados. Um momento que você fala, você ouve. Trocar as informações de modo geral (TÉCNICO do setor pedagógico 1, 2015)

Uma possibilidade de aproximar as relações entre professor/aluno. Somos movidos pelas conversas em todos os sentidos e em todos os momentos. A conversa, quando não se determina o que pode falar, ou o que é certo ou errado, não instituindo certos padrões, a fluência permite outros assuntos que acabam agregando o tema inicial da conversa (TÉCNICO do setor pedagógico 2, 2015).

Às vezes, a ideia de atrapalhar minha aula. Hoje, por exemplo, o assunto era tão polêmico que não consegui dar o conteúdo, pois somente eles queriam falar. E isso acaba contribuindo para o não cumprimento do meu planejamento. Em raros momentos acredito que a conversa possa contribuir, talvez mais nas aulas de Educação Física, onde eles ficam livres (PROFESSOR da Escola 4, 2015).

Quando conversamos aprendemos?

Toda conversa possibilita novas aprendizagens, penso que até a conversa paralela numa sala de aula nos ensina algo. Quando ampliamos nossas concepções acerca de conversar no intuito dos alunos participarem das aulas percebemos outros modos de aprender (TÉCNICO do setor pedagógico 1, 2015).

Com certeza... Na reunião da Escola 1, fomos com o material todo preparado para falar sobre avaliação. Chegando lá, para nossa surpresa, a participação dos professores foi conduzindo para outras temáticas. Por meio das conversas foram produzidos novos olhares acerca das práticas dos professores e da forma de avaliar (TÉCNICO do setor pedagógico 2, 2015).

Dependendo da conversa, sim, pois existem conversas que não acrescentam em nada. Penso que devemos selecionar as conversas que devem acontecer nas escolas. Por isso, talvez cada vez mais nossos alunos não sabem escrever e ler, conversar sobre assuntos que não acrescentam em nada (PROFESSOR da Escola 4, 2015).

Procuramos, no decorrer da pesquisa, vivenciar conversas que deslizam na imanência de uma vida com os sujeitos praticantes – alunos das escolas públicas municipais, professores, pedagogos, diretores, técnicos da Secretaria Municipal da Educação e todos aqueles que compõem os diferentes *espaçotempos* pelos caminhos

imaginários que a pesquisa percorre, que movimentarão nossos escritos no decorrer desta experiência.

3.3 O USO DE IMAGENS NARRATIVAS

O leitor, porque leitor conhece escola. Convido-o, portanto, para que, na imaginação, comigo, entre em qualquer uma delas; ande pelos corredores, de chão muito pouco usado, a não ser por pés; de paredes vazias (às vezes aqui e ali com um mural ou um cartaz); de teto do qual pendem ou na qual estão presas, muito solitárias – frequentemente queimadas – uma e outra lâmpada. Em um espaço de leitura e escrita e de construção do saber, não causam estranheza metros e metros quadrados sem ‘letra’? No entanto, nesses espaços o que é bem-visto – estranha estética –, porque assim estão limpos, é a cor (o amarelo escuro, o cinza, um branco “sujo” ou o preto) e o “nada” sobre ela. Aqui e ali, há a marca de um sapato ou de uma palavra feia ou um palavrão de responsabilidade de um peralta, um rebelde, um subversivo, um bagunceiro, um desregrado, um infeliz, um carente... a palavra muda, dependendo do tempo, do lugar, da ‘teoria’ de apoio. Aquele espaço negado para gerações e gerações de alunos de quem é? Como e por que se estabeleceu essa estética perversa e essa ética da negação do uso do olhar e das mãos? (ALVES, 1998, p.11-12)

Na contramão de conversas generalizantes sobre as *artes de fazer*, Certeau (2011a), as pesquisas nos/dos/com os cotidianos tendem a visibilizar as ações potentes que nos transbordam em diferentes *espaçostempos* dos cotidianos escolares, ressignificando as particularidades e as singularidades como fios constitutivos da própria teia na qual a vida se tece.

O uso das *imagens narrativas* (ALVES; OLIVEIRA 2004), como mais uma das possibilidades metodológicas da pesquisa, insere-se em um movimento que busca compreender a escola a partir dos seus *fazeressaberes* cotidianos. Cadernos, cartazes, diários de classe, livros de visita, salas de aula, bandejas, carrinhos de

picolé/mão, brincadeiras de rua e tantos outros artefatos são os motivadores de produção de sentidos que emergem nas diversas redes em que nos incluímos como *pesquisadora praticante*.

Crianças vencedoras (Marcelo Moryan, 2013)



Fonte: Disponível em: < https://www.facebook.com/marcelo.moryan/media_set?set=a.337638116320276.77310.100002222701205&type=3>.

Com Alves e Oliveira (2004, p. 19), é possível entender esse trabalho como o entrelaçamento de redes que “[...] ligam imagens vistas com o que é contado sobre elas e sobre o que delas está ausente, mas presente na memória de professoras” e de outros praticantes do cotidiano escolar.

Portanto, um dos motivos por que o uso do material imagético é metodologicamente importante na pesquisa nos/dos/com os cotidianos reside, exatamente, no fato de ele conduzir às múltiplas realidades captadas pelas imagens, não traduzidas em textos, sejam eles discursos e propostas oficiais ou de outros tipos. Acreditamos que as imagens são portadoras de possibilidades de compreensão ampliada do que é e do que pode ser a prática pedagógica real, escamoteada e tornada invisível “a olho nu” pelas normas e por regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta

estabelece entre teoria e prática dos textos produzidos neste contexto (ALVES; OLIVEIRA, 2005, p. 33).

De modo geral, a partir das discussões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, poderíamos dizer que uma imagem produz uma imensa quantidade de dados, sentidos e narrativas que contribuem para o entendimento das diferentes leituras do que acontece nos cotidianos escolares. Por outro lado, é possível pensar o conceito de narrativa como descrição de uma sequência de fatos dos sujeitos que se movimentam num determinado espaço à medida que o tempo passa, onde um texto narrativo é baseado na ação que envolve personagens, tempo, espaço e conflito. No entanto, interessa-nos ampliar esses sentidos que tornam imagens e narrativas como conceitos separados, predefinidos e, inspirada por Alves (2009), apostamos na junção das palavras objetivando a produção de novos outros sentidos para a conceituação das *imagensnarrativas*.

Comemorando a vida (Marcelo Moryan, 2014)



Fonte: Disponível em: < https://www.facebook.com/marcelo.moryan/photos_all>

Assim, ao trabalhar com cotidianos e *imagensnarrativas*, não nos interessa ‘confrontar verdades’ dos praticantes que, presentes nas fotografias ou nos contando histórias, aceitem conversar conosco, com o objetivo de melhor compreender nossas redes educativas cotidianas de conhecimentos e significações. Mas é preciso lembrar que, se as lembranças e as narrativas que contam são diferentes umas das outras, elas se dão em contextos institucionais – históricos e culturais – que permitem compreender um pouco melhor aquele entorno e as relações entre praticantes que neles estão ou estiveram, permitindo compreender uma história de movimentos cotidianos dos processos pedagógicos e curriculares que não compreenderíamos de outro modo (ALVES, 2009, p.15).

Escapar das formas dominantes da escrita que assume a pesquisa científica generalizante e formal, atreladas a uma simples coleta de dados, ora sem sentido, ora sem vida, não produz deslocamentos necessários para pensar diferença, singularidade e complexidade. Entretanto, propomos pesquisar nos/dos/com os cotidianos com a sensibilidade dos nossos sentidos, no intuito de vislumbrar nas *imagensnarrativas* o rompimento dos padrões definidos pelo pensamento moderno e a possibilidade do que o não inscrito possa potencializar numa pesquisa considerando as diferentes redes que pertencemos, conversamos, sentimos com as

imagensnarrativas de diferentes modos. Logo produziremos diferentes sentidos a partir dos usos que fazemos das *imagensnarrativas*, *narrativasimagens* para constituição de uma vida bonita...

3.4 A CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS DOS ALUNOS EM DIFERENTES ESPAÇOSTEMPOS COTIDIANOS DA CIDADE.

Desenhos de Manoel de Barros e ilustrações de Martha Barros.



Fonte: Disponível em: <<http://www.elfikurten.com.br/2011/02/manoel-de-barros-natureza-e-sua-fonte.html>>

Uma pesquisa, na perspectiva cartográfica, fundada no método da cartografia proposto por Deleuze e Guatarri (1995a), não deve ser constituída por modelos estruturados, com caminhos traçados e metas específicas. Contudo, o trabalho do *cartografopesquisador* com os cotidianos não se caracteriza como uma prática sem direção e desprovida de orientação. Ao contrário, trata-se de uma prática que vai se

constituindo no próprio ato da pesquisa, que vai se orientando a partir das relações que vão sendo estabelecidas e, com isso, inverte-se o sentido tradicional de fazer pesquisa: ao invés de buscarmos os resultados prontos, trataremos de caminhar para redefinir um percurso e suas metas, na medida em que os acontecimentos se tornam dados. Porém, a cartografia consiste em acompanhar os processos e *devires* que comporão a pesquisa. É um continuar e descontinuar!

[...] procuramos apontar que a processualidade está presente em cada momento da pesquisa. A processualidade se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós. A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processo, em obra [...]. O acompanhamento dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo *com* a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo *com* o coletivo (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 73).

Escolher a cartografia como composição com as pesquisas nos/dos/cotidianos significa potencializar a ideia das redes de *saberesfazeres* dos sujeitos praticantes das escolas públicas municipais tecidas em seus diferentes *espaçotempos* vividos na cidade.

A cartografia é um “[...] desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2007, p. 23). Ou seja, realizar a pesquisa com cartografia extrapola as linhas duras e fragmentadas e nos abre a um trabalho flexível nas capturas de processos provisórios que acontecem nos/dos/com os cotidianos nos diferentes *espaçotempos* de aprendizagens. Precisamos perceber na cartografia as possibilidades da formação, o tempo de novos traços, novas linhas, novos desenhos. A ideia do não direcionamento metodológico, fixado num único caminho, é que permite o desenhar de uma pesquisa que produza afetos, sentidos e vidas com o uso da cartografia.

Passos e Barros (2012) afirmam que, por meio do método cartográfico, é possível ampliar o nosso entendimento sobre a pesquisa-intervenção, pois, quando pesquisamos, partindo das experiências vividas que agenciam os sujeitos praticantes,

produzimos os dados para compor, colorir e ritmar os movimentos que nos darão pistas para a realização da pesquisa e vida para esses escritos, tendo como pressuposto a experiência.

O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber da experiência à experiência do saber. Eis o caminho metodológico (PASSOS; BARROS, 2012, p.19).

A cartografia possibilita a criação de novos traços, novos mapas, novos desenhos, novos percursos, em relação a qualquer pretensão de querermos saber como aconteceria a pesquisa. Nessa perspectiva, estaremos sempre a desenhar os mapas que apontaram o direcionamento a ser traçado no decorrer do trabalho, traços que conduziram aos fios que tecerão esta pesquisa com os processos de aprendizagens nos diferentes *espaçotempos* cotidianos.

Experimentos da robótica



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Assim, nossa aposta metodológica caminha nas buscas de encontros¹⁴ que entrelaçaram as possíveis metodologias utilizadas na pesquisa com os cotidianos, o uso das conversas, das *imagensnarrativas* e, ainda, o uso da cartografia das práticas dos alunos dos diferentes *espaçotempos* em que vivem.

Fazer pesquisa em Educação é encontrar o “outro” na dinâmica dessas “pontes”. É sabendo que as conversas podem, em alguns momentos, ser uma linguagem de incompletude, pois elas se encontram em processo, no meio, na inter-relação de suas vidas. Investir em uma escuta atenta das *imagensnarrativas* das experiências dos nossos sujeitos praticantes, posicionando-nos como problematizadores nessa relação, é uma perspectiva complexa que contribui para a compreensão do cotidiano, não naquilo que ele carrega de repetição e reprodução, mas, principalmente naquilo que está presente como criação anônima do “homem comum”, como invenção, assim como anuncia Certeau (2011a, 2011b).

Dada a importância a cada encontro nos usos das conversas, percebemos as diferentes redes existentes das relações sociais. Segundo Carvalho (2012, p. 191), “[...] rede social não está, necessariamente, ligada a computadores, e sim às conexões entre as pessoas”. Se falar é existir para o outro, quem enuncia tem a possibilidade de escapar do lugar da invisibilidade pela/com a palavra, pelas/com as narrativas. São elas que guardam a potência das renovações e dos deslocamentos, consistindo o que emerge dessas *imagensnarrativas* em material rico para a compreensão da rede de significações e sentidos presentes na cultura, na sociedade.

Com todas essas novas possibilidades, encontraremos a leveza de pesquisar nos diferentes *espaçotempos* a potência de um currículo para uma vida bonita, pois somos levados à compreensão de que existem tantas outras redes educativas em que acontecem as aprendizagens para a vida.

¹⁴ Considerando que *encontros*, a nosso entender, foram todos os movimentos transversais que transformaram em pontes cada produção de dados para a pesquisa.



Fonte: Acervo pessoal, 2015

Tem dias que aprendo muito mais na mercearia do que na escola, pois o movimento de atender, ajudar e receber, só aprendo aqui. Interagir com os outros é muito mais divertido. Na escola, aprendo tantas coisas que não me ajudam em nada. Pra ser sincero, sinto uma certa distância do que vivo na escola e do que vivo aqui. E acredito que aqui aprendo muito mais e ainda ganho um dinheiro (ALUNO, 9º ano da Escola 3, 2015)

4 ESCRITA-ENSAIO DAS *PRATICAS*POLÍTICAS CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE GUARAPARI/ES: O QUE ESTAMOS ENTENDENDO POR CURRÍCULO?

4.1 FRAGMENTOS DOS MOVIMENTOS CURRICULARES VIVIDOS NO MUNICÍPIO DE GUARAPARI

Para produzir uma *escritaensaio* acerca do contexto das políticas curriculares do município de Guarapari/ES, pensamos ser necessário um diálogo com as práticas curriculares vividas nos/dos/com os cotidianos em seus diferentes *espaçotempos*, o que nos leva a problematizar os contextos macro/micro políticos existentes, inventados, vividos, praticados e experimentados.

Espaçotempo II – Praia



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Encontrar sentidos nas artes de fazer (CERTEAU, 1994) de professores e alunos e considerar a legitimidade de *saberesfazeres* e valores que permeiam práticas curriculares encarnadas e por algumas vezes subterrâneas que habitam nos cotidianos escolares, com suas estratégias e táticas próprias – esse é o deslocamento da perspectiva em pesquisas nos/dos/com os cotidianos que se ocupam das artes de fazer dos praticantes, na busca pela compreensão de suas regras próprias e de suas tessituras. Logo pensamos que talvez, nesses contextos, já estejamos

experimentando *praticaspolíticas* curriculares no Município de Guarapari/ES. Partindo com Certeau (1995), com sua aposta em se pensar uma cultura no plural, afirmando que não existe uma neutralidade nos encontros com questões políticas, acreditamos com esta pesquisa na existência de uma *praticapolítica* de educação que se estabelece na pluralidade de ações.

Ferraço e Gomes (2013) nos ajudam a pensar na compreensão das práticas como políticas que desafiam o instituído e podem ser uma importante pista para aqueles que estão responsáveis pelas políticas oficiais de educação, considerando que elas estarão entrelaçadas também aos modos e usos como os professores produzem e vivem suas aulas.

Dessa forma, inicia-se um processo de buscas, percursos, descobertas e possíveis... Vamos ao encontro de uma “proposta curricular municipal” tecida pelos múltiplos fios de *praticaspolíticas* curriculares do município de Guarapari/ES, que são transcritas (CORAZZA, 2014) pelos professores nos instantes das conversas, das resistências, das práticas, das fissuras, das negociações e invenções que afirmam a potência do pensamento criador. Com Corazza (2014), intitularemos essa ação de “DidáticaArtista”, o que se opõe às “verdades universais” que “aprendemos” nos processos da formação docente, determinando, selecionando e classificando. Para tanto, poderíamos dizer que

[...] a Didática-Artista (DidáticaArtista, foneticamente) movimenta os seus processos de pesquisa, criação e inovação. Acolhe e honra os elementos científicos, filosóficos e artísticos – extraídos de obras já realizadas, que diversos autores criaram, em outros planos, tempos, espaços –, como as suas efetivas condições de possibilidade, necessárias para a própria execução; e, ao mesmo tempo, como o privilegiado campo de experimentação, necessário para as próprias criações. Com esses elementos, constitui um campo artístador de variações múltiplas e disjunções inclusivas; que compõe linhas de vida e devires reais, pontos de vista ativos e desterritorializações afirmativas (CORAZZA, 2014, p. 205).

Logo, estaremos buscando nos movimentos que acontecem nas unidades escolares da rede municipal de Guarapari/ES, seus elementos científicos, filosóficos e artísticos para a construção de um documento que se torne oficial, a partir das ações que

movem as escolas em seus cotidianos e potencializam o currículo para os processos de aprendizagens.

Aqui registraremos os movimentos fecundos que foram enredando a história das *praticaspolíticas* curriculares desta cidade. O primeiro movimento, em 1983, com a regulamentação da educação pública municipal, ou seja, a existência de um Departamento Administrativo, será agora um “sistema de ensino”,

A criação dos sistemas municipais de ensino tornou-se possível a partir da nova Constituição e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A legislação previa, também, como opção do município criar seu próprio sistema ou compor com o Estado um sistema único ou, ainda, manter-se integrado ao sistema estadual [...]. Por meio de análise documental, questionários e entrevistas, foi possível observar que a criação dos sistemas municipais de ensino significa uma opção do município para assumir sua autonomia e abre possibilidade de maior participação social nas decisões de política local (SARMENTO, 2005, p. 1363).

Assim, o município passa a ter autonomia para a captação de recursos com o Fundo Nacional em Educação, tendo em vista fomentar as *praticaspolíticas* curriculares nos cotidianos escolares, criando um mundo de possibilidades de se pensar, fazer e viver uma educação que busque os sentidos produzidos para os processos de aprendizagens.

No segundo movimento, meados do ano 2001, surgem as formações continuadas ofertadas via Secretaria Municipal da Educação, objetivando, naquele momento, otimizar as *praticaspolíticas* curriculares dos professores da rede. Com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o processo de formação continuada é fortalecido na educação municipal, embora percebamos que, nesse processo, os professores não são encorajados a problematizar suas ações que, na verdade, são as próprias *praticaspolíticas* do sistema de ensino municipal, isto é, as *praticaspolíticas produzidas* que são invisíveis ao sistema de ensino público e, assim, vão vivendo, vão produzindo e vão...

Embora sejam relativas às possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, essas táticas desviationistas não obedecem à lei do lugar. Não se definem por este. Sob esse ponto de vista, são tão localizáveis como as estratégias que visam criar lugares segundo modelos abstratos. O que distingue estas daquelas são os tipos de operações nesses espaços que as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar (CERTEAU, 2011a, p. 87).

No terceiro movimento, apostamos em pensar as *praticaspolíticas* curriculares em ações que são fios, em *praticaspolíticas* que são culturas, em currículo que são redes de aprendizagens e que juntos entrelaçam as *praticaspolíticas* que atravessam as unidades escolares, tecendo múltiplos currículos para uma vida bonita. Em 2012, a equipe da Secretaria Municipal da Educação de Guarapari/ES percebe a necessidade de pensar um currículo para “*fazer com: usos e táticas*” (CERTEAU, 2011, p. 86) dos contextos das práticas apresentadas por professores da rede municipal nos mais diversos encontros das formações continuadas ofertadas.

Discutiremos os diferentes contextos vividos pelas *praticaspolíticas* dos professores da rede municipal, no intuito de valorizá-las, torná-las visíveis e com sentimento de pertencimento aos processos curriculares, uma vez que, nas conversas, ouvimos os professores e pedagogos relatarem que suas *praticaspolíticas* são consideradas como uma atividade que não atende ao que o “currículo oficial” propõe. Ou seja, percebem que as inventividades produzidas ainda não são pensadas como potentes redes de aprendizagens para a vida.

Percebemos que sempre há uma desconsideração daquilo que planejamos no interior na escola, onde há envolvimento de professores, pedagogos, alunos e demais funcionários (PROFESSOR, Escola 2, 2014)

Somos sempre questionados: isto está atendendo qual conteúdo do alinhamento? Se não atender o alinhamento de conteúdos os alunos não aprendem, é por isso que os índices estão cada vez mais baixo. (PROFESSOR, Escola 3, 2014)

Enquanto pedagogos somos cobrados: os professores estão cumprindo o alinhamento de conteúdos? Elaboram a sequência didática? Os trabalhos da mostra literária estão prontos? (PEDAGOGA, Escola 1, 2015)

Temos muitas atividades boas nas escolas. Estamos esperando a valorização de se fazer educação a partir das microações para as macroações: o que percebemos é que, infelizmente, temos uma preocupação com os resultados das avaliações externas que, a meu ver, estão muito longe de se pensar como avaliação da aprendizagem. (PEDAGOGOS, Escola 4, 2015)

Problematizaremos as questões para se pensar uma educação maior, sempre vista como aquela que é sistematizada pelos órgãos oficiais, ou menor, por pensar ao contrário de tudo aquilo que está posto por uma educação maior. Gallo (2014) problematiza os conceitos binários, que são produzidos pelas verdades absolutas da ciência moderna, em sua proposta de pensar de modo a transgredir o proibido, o que, talvez, chamaríamos de uma educação maior, por algum momento.

Maior/menor dizem não de grandezas, mas de formas de ação. O maior está relacionado àquilo que é regulamentado, organizado e, portanto, reconhecido. O menor está relacionado com o desregrado, com fluxos livres, com a invenção a todo tempo, sem ter de prestar contas. No primeiro caso, não se trata de dizer que não há criação; mas ela só pode ser feita dentro dos contornos que já estão preestabelecidos. Rompimentos são possíveis, claro, mas são logo reordenados, de modo a compor um novo. No segundo caso, a errância implica uma criação selvagem, que não segue regras, que está para além delas (GALLO, 2014, p. 41).

Conforme o autor, o maior é reservado para a produção oficial, bancada e reconhecida pelo Estado; o menor é voltado para o “marginal”, este numa concepção daquilo que foge, que escapa, que fica à deriva... Há criação no âmbito do maior, claro, mas ela é contida e gerida pelas regras que são controladas com zelo pelo Estado, ou então, regras muito mais selvagens. Desconstruímos essa lógica, quando aproximamos o nosso pensamento do de Certeau (2011), entendendo que a ideia de maior e menor é formada pelas *macrosmicropolíticas* e coexistem, no entanto as estratégias da

macropolítica não conseguem conter os movimentos táticos produzidos na micropolítica.

Com pedaços de mim (Martha Barros, 2013)



Fonte: Disponível em: < <http://www.marthabarros.com.br/start.htm> >

“Com pedaços de mim” – da artista Martha Barros, e a sugestão de Gallo (2014), com o trecho da música “Eu vezes eu” (TITÃS; WeA, 1991), “[...] Eu vezes eu; Espalhados em mim; Eu, mínimo, múltiplo, comum [...]”, tentaremos compreender a noção do que é menor, do que é mínimo, e ao mesmo tempo o que podemos pensar no que é múltiplo e comum.

Problematizaremos, nesta pesquisa, a concepção do mínimo, múltiplo e comum, pois inquieta os nossos pensamentos ao afirmar Gallo (2013) que a educação, em sua maioria, acontece no mínimo no chão das escolas, por meio das práticas inventivas, coletivas, múltiplas que transbordam vidas dos sujeitos praticantes. Talvez tais concepções pudessem nos causar certa estranheza, pois, durante uma vida, aprendemos que o mínimo ou o menor conotam sentidos de coisas pequenas, sem valores e pejorativas.

Por isso, sentir o mínimo é observar os pequenos atos nos cotidianos escolares que escapam do instituído, de maneira que se tornam invisíveis aos nossos olhos, porém extravasam novos possíveis em criar, inventar e fazer educação. Como exemplo,

citamos uma *praticapolítica* de uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II de umas das escolas pesquisadas, quando narra:

Enquanto todos trabalhavam o projeto solicitado pela Semed sobre água nas salas de aulas, um aluno desafia e diz: Professora, por que não fazemos algo diferente, tipo um *funk* ou outro tipo de música? Acho que vamos aprender muito mais. A certeza do aluno falar que irá ‘aprender muito mais’ me surpreende, afinal eles querem aprender, produzir, ser parte do processo, não serem tidos como sem valores, sem cultura e sem conhecimentos (PROFESSORA de Língua Portuguesa , Escola 4, 2015).

Contrapomos com a ideia de maior, quando a narração da professora de Língua Portuguesa nos apresenta pistas para conceber a ideia de uma educação maior, a proposição da Semed em determinar o que deve ser trabalhado nas escolas. Percebemos a existência de concepções equivocadas nas redes de significações de tais palavras, sendo tanto por parte dos professores nos *espaçotempos* escolares, quanto nos *espaçotempos* do sistema de ensino municipal. Porém a potência da efemeridade da vida que acontece nos cotidianos dos espaços escolares são linhas de fugas que denunciam novos olhares, novos modos, novas concepções.

Com novas possibilidades, promovemos as redes de conversações (CARVALHO, 2009), onde transitam os desejos de uma educação para a vida, as angústias das fragilidades que afetam o ser professor, as tensões dos resultados obtidos pelas avaliações externas, os sonhos da “educação de qualidade” e as vidas que transbordam de sonhos e desejos. São esses *espaçotempos de conversações* que potencializam nossas escutas para a leitura de que é preciso discutir o legado dos conceitos binários herdados da modernidade para a sociedade pós-moderna em que vivemos.

Na educação operando de modo maior falta tempo para o efêmero, falta espaço para o mínimo. Tudo é preenchido, sem deixar brechas. Tudo tem que se passar como deve ser, como deve acontecer. Tudo precisa caber nas planilhas, tudo precisa ser passível de ser enunciado em índices, tudo precisa ser passível de ser medido e metrificado. Tudo precisa caber nas provas e cifras que indicam a

posição no ranking daquela escola, daquela rede municipal, daquele estado, daquele país, ou o dinheiro não chega. Ou o dinheiro que chega não chega para aquilo que é necessário (GALLO, 2014, p. 27)

Para Gallo (2014), enquanto nossos olhares visibilizarem resultados, índices, classificações, comparações, estaremos constituindo e fortalecendo a educação em modo maior, mas, se olharmos os cotidianos dessas redes de *saberesfazer*es no intuito de capturar e de destacar o efêmero (em termos de tempo) e o mínimo (em termos de espaço), a alquimia se tonará visível. “*Descobriremos que, por baixo da superfície da instituição escolar, há outro mundo. Há outros mundos. Muitos mundos*” (LINCH, apud GALLO, 2014, p. 28).

Atividade em sala II



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Retornemos à narrativa da professora acerca das suas atividades sobre o Projeto Água, quando, movida por aquele aluno, ao desafiar sua metodologia/estratégia ainda não revelada, mas, de certa forma, já eliminada pela sugestão/tática do aluno, a professora define o projeto com os alunos: pesquisa individual sobre o tema; apresentação da pesquisa com debates em sala; produção de texto e em grupo;

produção da letra musical com apresentação e utilização de um instrumento musical. Após a apresentação, todos concordaram com a proposta da professora.

Atividades em sala III



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Mútiplos no sentido de plural! A potência em ver os alunos apresentando suas produções para além do que estava estabelecido no comando da atividade. Enquanto a professora solicitou apenas um instrumento musical, eles trouxeram, em suas apresentações roupas, adereços e performances das mais inusitadas. Nesse caso, o “[...] aprender [...], é múltiplo, é multiplicidade, é um infinito de caminhos e de possibilidades. Não há serialização e não há mesmidade. Há produção de diferença, porque se parte da igualdade de inteligências” (GALLO, 2014, p. 30).

Na tentativa de legitimar as *praticaspolíticas* curriculares do município Guarapari, iniciamos o processo contrário de todas as tentativas já idealizadas e suprimidas com o passar do tempo. A prioridade é a garantia de participação dos que estavam no chão das escolas, ou seja, pensar do menor para o maior, onde por menor se entende ser o espaço em que as *praticaspolíticas* são constituídas e experimentadas cotidianamente, bem como se tornam potentes à medida que perpassam um currículo

prescrito e oficial e validam os possíveis de um currículo vivido e rico de sentidos para/na vida.

Atualmente, esse movimento encontra-se na elaboração final de um documento oficial intitulado Proposta Curricular Municipal: Texto Preliminar, elaborado pelas mãos, pelos sentidos, pelas experiências, pelos pertencimentos dos profissionais que vivem a escola pública do município de Guarapari/ES, como diria a música já citada, “[...] em seus mínimos, múltiplos, comuns, máximos, únicos e nenhuns”.

Sem dúvida, muitos foram os momentos de discussões, estudos, pesquisas, narrativas, entrevistas e conversas que foram compondo os percursos desta elaboração. Ouvimos os professores com jargões produzidos no campo da educação, no seio das escolas...

Vai começar tudo de novo.
 Não somos ouvidos sempre a mesma coisa, depois será tudo do jeito que a Semed quer...
 Isto não vai dar certo...
 Não vou mudar nada, continuarei do mesmo jeito... (DIRETORES e PEDAGOGOS nos encontros da PCM- 2014)

Percebemos que era muito mais do que a elaboração de uma Proposta Curricular Municipal que apresentasse uma identidade política curricular da educação pública desse município; era necessária uma tomada de decisão para que os professores se permitissem o reconhecimento de suas próprias *práticaspolíticas* curriculares, estas que, quando são problematizadas e repensadas, potencializam suas redes de *saberesfazeres*.

Para começar precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existem ‘práticas e políticas’ [...] uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em um campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há,

sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como 'políticas' somente as ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam 'as políticas' porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico (ALVES, 2010, p. 49).

Assim, seguimos caminhando, durante o ano de 2014, com estudos do documento preliminar nas unidades escolares para a validação da escrita e a garantia de que a rede municipal, neste momento (2014), tece um documento com muitas mãos encharcadas de *praticaspolíticas* curriculares subsidiadas por experiências dos sujeitos praticantes *alunosprofessores* que sentem, vivem e ouvem as vozes que ecoam nas escolas públicas de Guarapari/ES.

Movimentar a rede pública municipal é revigorante! O mover-se nos mostra a vida que acontece na relação *dentrofora* da escola, da Secretaria Municipal da Educação, das formações continuadas, dos processos avaliativos internos e externos, nos planejamentos coletivos e individualizados, enfim nos *espaçostempos* que são encharcados de acontecimentos que potencializam nossas *praticaspolíticas*. Citaremos alguns movimentos oriundos do desejo de enredarmos uma Proposta Curricular Municipal.

Em 2012 iniciamos o primeiro movimento, a criação dos GTs ¹⁵ que estiveram nas escolas, nas entrevistas, nas conversas, nas imagens, nas memórias produzindo os dados para pesquisa e escrita da proposta curricular municipal; em 2013, o segundo movimento, a sistematização dos dados produzidos para a escrita preliminar do documento com a leitura prévia do que havia sido produzido nas escolas; concomitantemente a esses dois movimentos, foram ofertadas formações continuadas¹⁶. A intensidade de conhecer, estudar e discutir as questões curriculares

¹⁵ Grupos de trabalhos compostos por técnicos da Semed e profissionais das escolas municipais (professores/pedagogos/gestores) que realizaram as pesquisa sobre as questões históricas, culturais e sociais da educação municipal.

¹⁶ Formações continuadas que atualmente ainda acontecem nas problematizações curriculares que são expandidas para outras temáticas de formação continuada, tais como: avaliação, educação integral, indisciplina etc.

imbricadas nas *praticaspolíticas* da rede municipal estava tão aguçada que foram os aspectos motivadores para a formação do grupo de estudo Café com Prosa, constituído por pedagogas da rede municipal que se deleitaram nos estudos com os textos que permitiram potentes discussões e aprofundamentos nas questões/conceitos presentes na fundamentação teórica da nossa proposta

Iniciando o ano letivo de 2014, realizamos o Seminário Municipal de Gestores e Pedagogos para apresentação e entrega da primeira versão da proposta curricular municipal no intuito de que fosse amplamente discutida pelos sujeitos praticantes – professores/gestores/pedagogos – e após as discussões fossem apresentadas em seminários pelos grupos de referência das escolas municipais, com as impressões, as sugestões e as considerações (positivas e negativas) que a proposta estava motivando nas redes de conversações.

Proposta Curricular Municipal
Seminário da PCM



Fonte: Acervo pessoal, 2013.

Fonte: Acervo pessoal, 2013.

Qual a impressão da Proposta Curricular nas escolas?

A proposta trata-se de um referencial e não de um manual com prescrição de conteúdos ou metodologias. Estamos na escola em constantes discussões acerca dos textos apresentados na proposta, isto tem ajudado os professores a ampliar suas possibilidades de ação e repensar suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar (PROFISSIONAL do grupo de referência, Seminário Municipal, 2014).

Incentivar uma reflexão mais ampla sobre o tema currículo, e que as reflexões sejam ponto de partida para possíveis mudanças internas e individuais de cada professor. Desta forma, temos a impressão que a proposta curricular vem problematizar as ações que vem sendo exercida na educação municipal, articulando os múltiplos saberes-fazeres com a proposta de um currículo que valorize as práticas de educandos e educadores em suas realidades culturais (PROFISSIONAL do grupo de referência, Seminário Municipal, 2014)

De forma geral, a equipe escolar considerou a proposta positiva, enfatizando que é fundamental a construção de um documento referência do município que tenha como ponto de partida a realidade vivida no chão das escolas, ou seja, percebe-se que a proposta é emancipadora, ao invés de prescrever uma nova moda, baseia-se nas práticas curriculares vivenciadas no cotidiano das escolas, no intuito de problematizar e ampliar as possibilidades de ação. Nessa perspectiva, valoriza-se o currículo vivo nas escolas e seus sujeitos envolvidos (PROFISSIONAL do grupo de referência, Seminário Municipal, 2014).

É um documento vivo que exige constante movimento e conseqüentemente, reflexão e ação, onde quer que esteja sendo executado (PROFISSIONAL do grupo de referência, Seminário Municipal, 2014).

Um material extremamente rico em informações sobre as questões culturais do nosso município. Sugestões de leitura reflexiva sobre o que e como se ensina, as formas de avaliação, a organização do tempo e o uso do espaço na escola, entre outros pontos (PROFISSIONAL do grupo de referência, Seminário Municipal, 2014).

A ideia de um documento oficial não é para tão somente nortear as *práticas políticas* curriculares, mas sim para potencializar e registrar o que acontece nas escolas e pensar no currículo como redes de *saberes-fazeres* tecidas nos cotidianos das escolas pelos seus sujeitos praticantes. Ainda no ano letivo de 2014, surge a proposta de encontros em que os professores pudessem apresentar suas *práticas políticas* tecidas em suas aulas. Citaremos o que foi intitulado de Fórum Municipal do Ensino Fundamental II, um espaço onde os professores, sujeitos praticantes foram

oportunizados em visibilizar o que defendemos nesta pesquisa, ou seja, a existências de múltiplos currículos, múltiplas culturas, múltiplas aprendizagens, múltiplas *praticaspolíticas* e múltiplas identidades que potencializam as redes de *saberesfazerespoderes*. Com essa ação, somos mobilizados pelas vozes que enunciam as vidas que, emergidas no chão das escolas, estão ainda aprisionadas aos discursos oficiais.

Importante termos eventos que promovam nossas práticas, mas, infelizmente, somos cobrados o tempo todo sobre os índices...
(PROFESSOR, no Fórum Municipal, Escola 1, 2014).

Momento de repensar nossas *praticaspolíticas* e dar visibilidade àquilo que acreditamos e construímos nas nossas escolas...
(PROFESSORA, no Fórum Municipal, Escola 3, 2014).

Espaço de trocas, de muitas conversas e deliberações partindo de nossas experiências, pois estamos de certa maneira sendo ouvidos.
(PROFESSOR, no Fórum Municipal, Escola 5, 2014).

Fórum Municipal Ensino Fundamental II



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Dessa forma, entendemos currículo como redes de *saberesfazere* que produzem os mais diferentes fios de conhecimentos nos cotidianos que, conectados a outros tantos fios, buscam seus sentidos para a tessitura das redes de aprendizagens. Currículo que apresenta três dimensões: ética, estética e política, numa perspectiva de

Najmanovich (2001). A ética – por indicar uma decisão do praticante de ser responsável por seu discurso, produção e ações; estética – reconhece a importância das suas produções, da forma e dos vínculos específicos que esta cria; e política – lugar de diferenças e múltiplas relações contemporâneas que precisam ouvir as vozes, as quais possibilitam a amplitude das nossas discussões, colaborando em prol da defesa de um currículo para uma vida bonita.

4.2 SITUANDO OS MOVIMENTOS CURRICULARES DO MUNICÍPIO NA TEORIZAÇÃO CURRICULAR

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Diante das ações que problematizam os movimentos curriculares no município, os quais produziram outros discursos, outras práticas e outros sentidos, continuaremos apostando num currículo que tenha como marca as questões híbridas¹⁷ que atravessam os currículos. Ao darmos visibilidade às *praticaspolíticas* realizadas nas escolas, bem como nos diferentes *espaçostempos* de aprendizagens, estaremos com as tramas das histórias dos sujeitos praticantes – *alunoprofessor* – juntos produzindo sentidos para uma vida bonita.

Com os acontecimentos históricos, deparamo-nos com pistas para ampliar as discussões, os conceitos e as teorias sobre os estudos do currículo. Lopes e Macedo

¹⁷ “ Ao mesmo tempo em que o hibridismo de diferentes tendências vem garantindo um maior vigor ao campo, observamos uma certa dificuldade na definição do que vem a ser currículo” (LOPES;MACEDO, 2002, p. 16).

(2002) traçam um pensamento curricular brasileiro que, ao longo dos anos, movimenta suas concepções e apresenta-nos as teorias curriculares existentes. Teorias estas que estarão sempre conectadas às questões sociais, filosóficas, econômicas e culturais de uma época, bem como estabelecendo suas relações de poder.

Caminhando pelo contexto histórico do currículo brasileiro, observamos que nas primeiras preocupações com o currículo, na década dos anos 20 até a década dos anos 80, as discussões carregavam as marcas de teorizações americanas, que estavam centradas na assimilação dos conteúdos e modelos de elaboração curricular para uma escola pensada num determinado modelo econômico e social. Porém, na década dos anos 80, iniciou-se um processo de redemocratização no Brasil que fragiliza o pensamento hegemônico de referencial funcionalista estadunidense e fortalece os ideais marxistas para as teorias curriculares que subsidiaram as pesquisas brasileiras em busca de um pensamento crítico curricular.

No início da década 90, surgem outras influências para a integração do pensamento curricular brasileiro, como a literatura em língua francesa e os ideais do marxismo europeu. Na metade da década, a maioria dos estudos era voltada para a produção de textos políticos. “[...] A ideia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente era visivelmente hegemônica” (LOPES; MACEDO, 2002, p.15). Com exceção do nosso saudoso Paulo Freire, que a maior parte das referências perpassava por autores estrangeiros.

Com as contribuições das discussões, em especial no Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), bem como de outros *espaçostempos*,

[...] foram abordadas questões referentes às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo; às relações entre a ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; à necessidade de superarmos dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais

geral do currículo como construção social do conhecimento (LOPES; MACEDO, 2002, p. 15).

No final da década de 90, o pensamento curricular começa a incorporar os enfoques pós-modernos e pós-estruturais, alargando as discussões não somente sobre o currículo, mas também sobre as questões de conhecimento e cultura, embora continuássemos a conviver com as discussões modernas, tornam-se intensos os estudos de teorização curricular tendo como intercessores teóricos Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin.

Poderíamos dizer que, na perspectiva pós-estruturalista, os currículos são entendidos como práticas de significação, podendo ser vistos como uma “[...] trama de significados que não são examinados sob a lógica dicotômica do falso ou verdadeiro, mas em suas posições específicas de poder que, como efeitos de verdade, se localizam e se resolvem no terreno político” (SILVA, 2001, p. 39) .

Os currículos, em constante conexão com uma rede incompleta de significantes, não se esgotam naquilo que dizem, ou seja, não possuem uma significação plena, mas apresentam ramificações de linguagem com outros artefatos discursivos que disputam a autoridade de definir o que é válido, verdadeiro, para compor conhecimentos para os processos de aprendizagens. Logo, o que é currículo e o que é conhecimento identificaremos como aquilo que é multifacetado, polissêmico, discursivo, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições, documentos oficiais, modos de ser, de pensar e tantos outros possíveis que se integram-se as *praticaspolíticas* curriculares de uma vida.

O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural [...]. Não estamos tratando a cultura como um objeto de ensino nem apenas como a produção cotidiana de nossas vidas. Estamos operando com uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite a significação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 201).

Dessa maneira, apostaremos no tripé currículo, conhecimento e cultura para as redes de negociações, de *saberesfazeres*, de aprendizagens nos diferentes *espaçotempos* da vida cotidiana. Silva (2001, p. 15) afirma, “[...] o currículo, tal como cultura, é compreendido como: uma prática de significação, uma prática produtiva, uma relação social, uma relação de poder e uma prática que produz identidades sociais”. Ou seja, nessa asserção, inexistente a possibilidade de se pensar o currículo como somente um espaço de transmissão de conhecimentos; “[...] o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2001, p. 27).

Portanto, havendo produção de currículo, fazem-se necessárias as ações, isto é, as práticas cotidianas que, uma vez produzidas, estarão no processo contínuo de nos constituir em sujeitos híbridos. Essa é uma grande marca para nossa defesa teórica epistemológica de pensar o currículo, o conhecimento e a cultura como indissociáveis, partindo dos estudos nos/dos/com os cotidianos,¹⁸ negando a separação dos *espaçotempos* escolares, sociais e culturais, pois acreditamos que os contextos estão imbricados na vida dos sujeitos praticantes em diferentes *espaçotempos* “[...] dos múltiplos contextos habitados pelos sujeitos numa tessitura complexa, denominada redes de conhecimentos e práticas, que ocorre em muitos *espaçotempos*” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 159).

Ampliaremos as concepções curriculares quando entendermos a existência de outros tantos contextos, logo os *espaçotempos* são pensados a partir da prática social do sujeito, não somente a partir da ciência. Tal pensamento nos permite a percepção da prática social.

[...] como fatos culturais e como *espaçotempo* de tessitura de conhecimentos que seguem uma lógica própria, diversa da científica, a lógica do cotidiano. Essa lógica do cotidiano é descrita como *em rede*, inicialmente referida a Henri Lefèbvre. Mantendo a ideia de redes de conhecimentos e práticas, mas recentemente, a argumentação tem sido sustentada pela crise do mundo moderno e aproximada à noção

¹⁸ Estudos nos/dos/com os cotidianos legitimados pela obra *A invenção do cotidiano* de Certeau. Para o autor, o conhecimento cotidiano é tecido por meio das táticas de uso do já existente: “[...] os praticantes não precisam ser especialmente formados para agir; eles agem a partir das formações que foram tendo ao longo da vida e são formados nessa ação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 162).

de rizoma de Deleuze e Guattari. Na medida em que as relações contemporâneas tendem a maior fluidez, horizontalidade, criatividade e coletivização, a centralidade do conhecimento científico cede espaço para outros saberes relacionados à ação cotidiana (LOPES; MACEDO, 2011, p. 160-161).

Ações cotidianas que produzem outros tantos saberes em diferentes *espaçotempos* que vão tecendo novas redes de conhecimentos, de negociações e de aprendizagens. Apoiada às teorizações de Deleuze e Guattari (1995b), chegaremos à ideia da metáfora do rizoma, o qual nos visibilizará que, de certo modo, podemos pensar os processos educativos a partir de uma educação em que inexistente a hierarquização para o conhecimento, tampouco uma única forma de aprender e legitimar os processos de aprendizagens dos sujeitos praticantes, pautando conhecimentos somente considerados científicos, argumentos que irão se contrapor com a metáfora da árvore do saber (GALLO, 2008).

[...] os conhecimentos, em sentido amplo, são tecidos em redes constituídas na inter-relação complexa de diferentes contextos. Qualquer acontecimento que se passe na escola, e os eventos curriculares são alguns deles, não é produzido apenas na escola nem fica a ela restrito. Ele intercepta um enorme contingente de contextos trazidos para a escola pelos diferentes sujeitos que a frequentam e passa a fazer parte dos outros contextos em que esses sujeitos se constituem. Nesse sentido, Alves defende que vivemos *dentrofora* das escolas ao mesmo tempo. Em outras palavras, defende não existir dentro e fora, porque a prática social é inclusiva (LOPES; MACEDO, 2011, p. 161).

Essas relações do *dentrofora* que tramam as redes de *saberesfazeres* dos sujeitos praticantes envolvidos nos processos de aprendizagens que, direta e indiretamente, compõem suas próprias redes singulares, estão se compondo pelos múltiplos fios de tantas outras redes que produzimos na ação cotidiana da vida. Afirmar a existência e apostar na defesa do currículo para uma vida bonita perpassa por ações cotidianas advindas de cada um de nós que apresentem nas tessituras, nas bordas e nas franjas a percepção do sensível, do invisível, da pulsação com o ritmo e a melodia necessária para as composições de vermos a vida como uma obra de arte.

5 REDES DE NEGOCIAÇÕES E INVENÇÕES COTIDIANAS COMO POTÊNCIAS DE UM CURRÍCULO PARA UMA VIDA BONITA

5.1 AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA, PEDAGOGIA, POLITICA E CURRÍCULO

Muro da escola



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Mergulhando nos oceanos dos diferentes *espaçostempos* desta pesquisa no município de Guarapari/ES, esbarramos em *pontesredes* que potencializam os traços, as pinturas, as texturas, as cores de uma obra de arte curricular para uma vida bonita. Apostarmos nas criatividade, perspicácias, desejos e crenças dos sujeitos praticantes que habitam nestes *espaçostempos*, que podemos nomear de sujeitos que

praticantes, são também sujeitos inventores de novas redes de negociações e invenções. Como diria Sussekind (2015, p. 174), “ [...] (re)conheço que em todo conhecimento humano existe não só a descoberta mas também as criações [...] de cada praticante por meio das relações sociais que, a partir das nossas trajetórias de vida, nossos valores e nossas crenças”, contribui para pensarmos o que acontece nas escolas todo dia, quando professores e estudantes negociam e criam currículos, uma pista para mergulharmos nos oceanos da cultura, da pedagogia¹⁹ e da política.

A cultura é o terreno da política, um lugar onde o poder é produzido e disputado, empregado e contestado, e compreendido não apenas em termos de dominação, mas de negociação. A cultura, nesse sentido, é um espaço performático, um lugar complexo que ‘abre a estratégia narrativa para o surgimento da negociação’ e nos incita a pensar além dos limites. A cultura também proporciona o arcabouço constitutivo para tornar a aprendizagem significativa, para abrir possibilidades discursivas e prazerosas, como parte de uma estratégia mais ampla de formação e do self²⁰ (BHABHA, 1998, p. 181).

Pelos estudos e trabalhos realizados por Bhabha²¹, faz-se necessária a compreensão das questões pós-coloniais²² pelos três oceanos: cultura, pedagogia e política, por onde navegamos, atravessamos e construímos *pontesredes*, que Bhabha (1998, p. 24) enuncia sempre de modo diferente: “[...] a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens... a ponte reúne enquanto passagem que atravessa”. No decorrer da pesquisa, foram observadas *praticaspolíticas* que em alguns momentos, demonstraram ser atravessadas sob as “tensões pedagógicas” das macropolíticas instituídas para o modelo curricular, porém a existência das fissuras, das brechas, do inesperado apontava para possíveis momentos de aprendizagens pedagógicas e

¹⁹ Para Bhabha (1998), a pedagogia torna-se um ato performático, uma mediação em vez de um simples meio que revela, em sua ambivalência narrativa, uma tensão inquietante entre o local onde o sinal emerge e onde ele termina.

²⁰ Traz a ideia de si mesmo nos processos sociais e culturais, ou melhor, em processos que nos constituem como sujeitos praticantes das tantas redes de negociações e invenções.

²¹ Homi Bhabha é professor de Inglês, Literatura Americana e Linguagem. Atua como diretor do Centro da Universidade de Harvard. Atualmente é destaque dos estudos pós-colônias.

²² A teoria pós-colonial é um importante fator no questionamento e na crítica dos currículos centrados no chamado “cânon ocidental”. A análise pós-colonial se junta às análises pós-modernas e pós-estruturalistas para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio.

políticas, por meio da cultura manifestada nas micropolíticas dos sujeitos praticantes que compõem a escola em seus modos de produzir aprendizagens significativas.

Para tanto, esta pesquisa tende a problematizar as *praticaspolíticas* que, quando tecidas sob a perspectiva das aprendizagens significativas conectadas às vidas dos *alunossujeitospraticantes*, por meio das invenções e negociações pautadas numa relação horizontal do sujeito *alunoprofessor*, segue o caminho que Bhabha(1998) nos propõe, que é pensar o pedagógico mais político, suprimindo os conceitos binários e valorizando as múltiplas culturas, que são inventadas a cada aula, a cada conversa e a cada encontro, numa lógica de constituição potente das identidades híbridas culturais.

Quando pensamos com Bhabha (1998) acerca do híbrido, não podemos pensar como uma nova categoria estável, homogênea e intacta, mas como uma condição de produção contínua e desviante dos padrões colonizados, marginalizados e discriminados nos *entrelugares* das culturas, isto é, nos *espaçotempos* de cruzamento de fronteiras e negociação de signos e significações.

FOTO 28 – *Espaçotempo* – Feira de artesanato



Fonte: Acervo pessoal, 2014

O que mais gosto nas atividades de trabalho é atender às pessoas que chegam na minha barraca.
Aprendo muito... Tipo: palavras diferentes do que conheço, honestidade de não cobrar valores diferentes pela aparência das

peças e outras coisas. Do que aprendo na escola o que mais uso é, sem dúvida, o português e a matemática para fazer os cálculos. (ALUNA, Escola 2, 2014).

Fronteiras²³ que vivemos cotidianamente em diferentes *espaçotempos*. Apostar nos conceitos de viver para além, não é viver a partir de uma origem única, nem planejar um fim numa linearidade progressiva e evolutiva sem imprevistos... É viver no meio, em meio às múltiplas possibilidades...

Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos no meio século, mas, neste **fin de siècle**, encontramos-nos no momento do trânsito em que espaço e tempo se cruzam por produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção, no 'além': um movimento exploratório incessante, que o termo francês **au-delà** capta tão bem, aqui e lá, de todos os lados, **fort/da**, para lá e para cá, para frente e para trás (BHABHA, 1998, p.19).

Com a pesquisa apostamos neste entrelaçamento da cultura, pedagogia e da política para se repensar as *práticas políticas* que se contrapõem às ideologias dominantes do pensamento hegemônico e pensar numa política e pedagogia de indeterminação, de transitoriedades e de movimentos, conforme Bhabha (1988) rejeitando as narrativas modernistas tradicionais de certeza, controle e domínio, que marcam as teorias educacionais de uma época. É importante esse repensar para que possamos (re)significar nossas *práticas políticas* do passado...

E, o que é ainda mais significativo, ela submete o nosso entendimento do passado, a nossa reinterpretação do futuro, a uma ética da 'sobrevivência', que nos permite trabalhar através do presente. E tal trabalho através, ou trabalho dentro, nos liberta do determinismo da inevitabilidade histórica – a repetição sem a diferença. Ele possibilita que nos confrontemos com essa difícil fronteira, a experiência intersticial, entre o que tomamos como imagem do passado e o que

²³ O lugar a partir do qual algo começa a fazer um presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente, além ao que vem a ser traçado.

está realmente envolvido na passagem do tempo e na passagem do significado (BHABHA, 2011, p. 94).

Enfim, viver nos *espaçotempos* fronteiriços experimentados nos limiares dos movimentos que acontecem nos cotidianos e que tendem a ampliar as questões “micros” (não na ideia do menor) estabelecidas por quem ainda não percebe a fronteira como espaço de deslocamentos para a constituição dos sujeitos híbridos que compõem os espaços escolares existentes.

5.2 O CURRÍCULO EXPERIÊNCIA POR MEIO DA ROBÓTICA

O que é robótica?

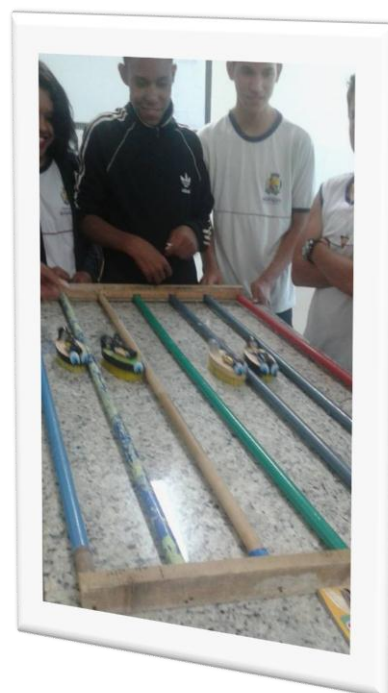
Em sala de aula, ideias que estimulam o aluno a querer aprender mais, são muito bem-vindas, pois, além de instigar os alunos, aumentam a velocidade da absorção de novos conhecimentos. Quando a robótica educacional é trabalhada de **maneira correta**, ela auxilia o aluno na construção do aprendizado adquirido, além dele aprender a pesquisar novos conhecimentos e explorar aspectos relacionados com a pesquisa, construção e automação. A robótica propõe ainda ao aluno realizar diferentes projetos, como a construção de um experimento investigatório e exploratório, pois a robótica não se insere no modelo da educação tradicional, com memorizações e repetições. Demanda a participação do grupo de alunos na concepção de criar o problema e propor uma solução. Com isso, o professor deixa de ser o provedor de informações para tornar-se o parceiro no processo de aprendizagem.

Professora, o que seria ‘trabalhada de maneira correta’?

Bom, pra mim seria uma relação do aluno aprender de maneira que produza sentido e seja útil para a vida dele. Tivemos a experiência da escovinha e, na montagem dos motores, eles aprenderam a utilidade de cada fio suas cores e suas conexões necessárias para o motor funcionar. É trabalhar de maneira correta, neste sentido, é o aluno voltar na semana seguinte e dizer que consertou o rádio-relógio da mãe que estava queimado, outro relatar que conseguiu perceber qual o fio que estava queimado no secador da mãe e outros relatos que me fazem acreditar que seria uma aula trabalhada de maneira correta (PROFESSORA de Ciências, Escola 1, 2015).



Fonte: Acervo pessoal, 2015.



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

A aula de robótica é...

A melhor. Se pudesse, ficaria só no laboratório... Nós queremos produzir, e alguns professores não entendem isto, depois, quando bagunçamos, eles não gostam.

A robótica é importante ,eu já troco lâmpadas na minha casa.

Eu gosto, sim, da aula... Estes dias queimou o chuveiro lá de casa, eu que troquei... Minha mãe nem acreditou.

Como trabalho ajudando meu pai que é eletricitista, antes eu ia sem muita vontade, depois das aulas aqui, na escola, comecei a gostar.

Muito maneiro... Construir um robô e ele funcionar... Penso até que sou inteligente.

Minhas notas melhoraram nas matérias que sempre levei bomba.

Hoje eu consertei a chapinha de cabelo da minha irmã.

Perdi o medo... (ALUNOS E ALUNAS, Escola 1, 2015).

Com o currículo praticado nas aulas de robótica da Escola 1, constatamos que os currículos acontecem de diferentes modos, porém em redes de invenções a todo tempo. Fica claro que o desejo do aluno é produzir algo, sentir-se pertencente ao processo de produção que perpassa pelas diferenças. Embora as atividades propostas das aulas sejam coletivas, elas tornam singulares à medida que a turma se organiza em grupos.

Espaçotempo – Marcenaria



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Com a aula de robótica posso ajudar muito mais nos serviços lá na marcenaria. Antes só fazia um tipo de serviço, agora ajuda na parte elétrica de algumas fabricações. E também pude ajudar a professora com meus conhecimentos para a fabricação das peças para os protótipos. Percebo que o que aprendi na escola e na marcenaria será importantes para a minha vida. (ALUNO, Escola 1, 2015)

As aulas de robótica iniciaram em fevereiro de 2015. Elas são ofertadas para todos os alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). A professora de Ciências relata que a ideia surgiu do seu projeto pessoal de soltar foguetes, quando percebeu que seria bem diferente realizar esse trabalho com os seus alunos. Lembra que, ao propor a aula de robótica, a aceitação foi imediata tanto pela equipe pedagógica da escola quanto pelos alunos. Iniciava-se ali uma nova possibilidade de fazer aulas motivadas e desejadas!

Planejando suas aulas, a professora percebeu que seria uma experiência nova, em que também estaria experimentando o que poderia emergir. Organizou-se elaborando um material teórico com todas as propostas de protótipos da robótica para as aulas. De todos os dez protótipos, selecionamos dois: a escovinha e o barquinho, pois foram os que mais encantaram aos alunos. A professora, no início do ano letivo, à medida que os alunos tinham a aula no laboratório, ela organizava a dinâmica das aulas. Primeiro, aula de apresentação do que iriam produzir durante o ano letivo, organização do material, cuidados com os equipamentos do laboratório e, por fim, a formação para os grupos de trabalhos. Cada grupo formado iniciava os trabalhos. A professora de Ciências ressalta: “Nas primeiras aulas, a vontade era de desistir, pois

o barulho era ensurdecedor, a movimentação deles no laboratório parecia que não era 'aula' e sim uma verdadeira recreação. Sentia que eles iriam derrubar a sala. Um verdadeiro sentimento de estamos no movimento desespero”.

Aula de robótica



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Quando expressa “parecia que eles iriam derrubar a sala”, qual é a sua sensação como professora?

Estamos acostumados a pensar que a sala de aula é um espaço de alunos em filas nas carteiras, um atrás dos outros. Sala de aula tem que haver silêncio, '[...] pois se não estiver em silêncio, é o professor que não tem domínio de sala.' Então aquelas aulas me deixavam extremamente desesperada e preocupada, pensando que a qualquer momento a coordenadora poderia chegar para saber o porquê de tanto barulho [rsrsrsrs]. Bom, acredito que superei esta ideia equivocada que, de certa maneira, herdei da educação, que algum momento aconteceu e talvez ainda aconteça nas escolas e também na minha formação profissional. O fato é que até hoje não tive a visita da coordenadora para chamar a atenção e sim enquanto *equipe pedagógica* para apoiar as aulas de robótica.

Hoje, os outros professores de outras disciplinas já sentem a necessidade de trabalharmos juntos, pois, nas aulas de robótica, não buscamos só as disciplinas da Matemática, Química e Física. Por exemplo, estudamos a história da robótica, a degradação do meio ambiente, o espaço geográfico e temporal para as práticas, isto é, a robótica possibilita abertura da participação de outras disciplinas nas mais diferentes temáticas. É preciso pensar na diferença de

potencialidades que nossos alunos apresentam, pois não podemos vê-los como iguais.

Acompanhando atividades das aulas de robótica, observamos que o grupo se organiza e estabelece as funções de cada um para a produção do protótipo proposto, orientado pela professora. Nomeados por eles próprios, existem o soldador, o ferreiro, o cortador, o colador e até o *designer*. E então, é chegado o momento tão esperado... experienciar o que se criou em sala de aula, no caos, no imprevisível, nas escutas e nas conversas. Aulas disparadoras para a constituição de ações curriculares emancipatórias que permitem nossos sujeitos praticantes – alunos – serem sujeitos inventivos.

Experimentos do protótipo do barco na praia.



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Vivenciando o cotidiano dessas turmas, deparamo-nos com um aluno que, já na terceira aula de robótica no laboratório, enquanto todo o grupo estava envolvido na produção do protótipo barquinho, ele nada fazia... Não se envolvia. Curiosa, aproximamo-nos para uma conversa com ele e logo perguntamos: “E você não participa das discussões para a produção do barquinho?”. Para nossa surpresa, ouço a resposta:

Não professora. Não me envolvo com estas questões. *Eu sou o designer* do meu grupo. A senhora sabe o que faz o *designer*? Vou te explicar... Quando tudo ficar pronto, só eu que trabalho nele. Sou responsável por embelezar. Irá ver que o meu grupo é o único que tem este processo de arte final.

Respondemos: “Que bacana!” e insistimos na conversa: “Então você gosta de arte?”

Aprendi a gostar. Antes não gostava nem um pouco, mas, como meus pais trabalham com artesanato, desde que me entendo de gente faço artesanato.

“Como você já conhece arte pelos artesanatos, você gosta da arte da escola?”

Este ano eu estou gostando, pois a professora de artes é *top*... Fazemos cada trabalho *show* de bola, depois vou mostrar uns pra senhora que eu fiz. Ela foi a única professora de arte que reconheceu em mim um artista por fazer artesanato. Até ajudou ela nas aulas.

Atividade de arte do aluno que trabalha com artesanato



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

O processo de desinvisibilização e reconhecimento das criações curriculares cotidianas e de avaliação de seu possível caráter emancipatório se inscreve na compreensão da emancipação social

como um processo político e epistemológico, por meio do qual conhecimentos e culturas, bem como temporalidades, escalas e modos de produção hoje subalternizados, e mesmo tornados inexistentes, reaparecem como possibilidades válidas de compreender o mundo, de nele estar e sobre ele agir (OLIVEIRA, 2012, p. 103).

Isso é movimentar o pensamento com essas respostas advindas de alunos que, em suas práticas cotidianas, talvez ainda não sejam perceptíveis pelos sujeitos praticantes que se encontram nas escolas. Não apostaremos aqui num discurso generalizante, em pensar que isso se tornou uma prática comum nos cotidianos, mas acreditaremos ser a abertura para o processo de desinvisibilização contundente nestas tantas redes cotidianas de invenções e/ou criações curriculares da rede municipal de ensino.

5.3 O CURRÍCULO NEGOCIAÇÃO POR MEIO DAS REDES SOCIAIS

Procuramos estabelecer um diálogo inicial apoiada na ideia de Carvalho (2012) acerca das redes sociais como relações humanas, essas que reconhecemos como potentes para as redes *pensadas/praticadas*, a partir de conexões singulares e múltiplas dos sujeitos praticantes – *alunos/professores* em suas redes de subjetividades.

Por sua vez, o conceito de redes sociais não está, necessariamente, ligado a computadores, e sim às conexões entre as pessoas. Desde o século XIX, grande parte do esforço científico tem sido aplicado no desenvolvimento de meios de translação e comunicação, ou seja, em novas formas de conectar pessoas [...]. Não há sociedade se não houver redes: de amigos, de famílias, de comércios, de conhecimentos, de afetos, etc., conectados por algum fator que combina os anseios, interesses e desejos das pessoas e coletivos (CARVALHO, 2012, p. 191).

É nas conexões que estaremos produzindo redes de conversações por meio dos bons encontros que acontecem em diferentes *espaçotempos* as relações do *dentrofora*,

essas que serão necessárias para as redes de negociações²⁴ (BHABHA, 1998), pois estando na rede estaremos no emaranhado de fios culturais, políticos e sociais que respiram vidas, sonhos e pensamentos e desejam tecer sua rede de significados para a vida cotidiana.

A rede social a que damos ênfase na relação com o outro, de certa maneira na qual nos deslocamos para as produções curriculares híbridas e fronteiriças e, ao mesmo tempo, coletivas, deverá ser o foco para a defesa de a escola trabalhar a diferença e afastar a exclusão, a marginalidade e o preconceito. Por isso propomos a ideia do *currículonegociação*, em que a junção das palavras nos permite pensar *praticaspolíticas* que sejam sensíveis à percepção de identidades híbridas, as forças moleculares que atravessam os planejamentos engessados e os desejos que surgem por meio das constantes invenções no *espaçotempo* escolar, oriundos das relações *dentrofora* dos *espaçostempos* que experimentamos cotidianamente.

Quando assim, fizermos, as escolas não serão mais fábricas de competências e de conhecimento, nem negócios acadêmicos, mas escolas: locais de educação para a criatividade, a erudição, a intelectualidade interdisciplinar, os saberes transversais, a comunicação, a afetividade cooperativa, a forma de afetar e ser afetado na produção de cooperação para o trabalho coletivo (CARVALHO, 2012, p. 199).

Constatamos os diferentes sentidos que são produzidos pelos sujeitos praticantes – alunos – sentidos ecoam pistas fragmentadas pressupondo a ausência das redes de conversações no entrecruzar os conhecimentos dos *espaçostempos* que são vividos pelos sujeitos praticantes e muitas vezes são invisibilizados pelas políticas curriculares oficiais que enrijecem os fios das redes de negociações dos sujeitos praticantes – *alunoprofessor* – afetando as *praticaspolíticas* que movem as ações complexas tecidas *nosdoscom* os cotidianos escolares. Por isso, pensar na potência do *currículonegociação*! Surpreende-nos a seguinte fala de aluno:

²⁴Para Bhabha (1998), negociação é a invenção contemporânea de novas identidades, provisórias e híbridas, e outras representações que não as vinculadas a categorias tradicionais polarizadas, para responder às demandas de grupos que começam a ganhar visibilidade.

Estamos com trauma na Matemática... Até agora tivemos três professores. O primeiro chegava na sala, falava com todos da turma, ensinava pacas, todo mundo tinha nota boa com ele. Mas... Foi embora. Ele falou que tinha arrumado um trampo melhor. O segundo não quis conquistar nossa turma... Colocamos ele pra correr. E agora estamos com o terceiro...

O que seria conquistar a turma?

Conversar com a gente, entrar na sala na moral, respeitando a gente, entendeu?

Os professores chegam hoje na sala, nem falam bom-dia com a turma. Dar um sorriso... Sei lá, pelo menos cumprimentar a gente.

Como se coloca um professor pra correr?

Você não sabe? Simples, combinamos na turma que não deixaremos ele dar aula. Um grupo conversa, outro canta, outro brinca com algum jogo, corre na sala ... Um monte de coisa que no dividimos em sala nos grupos e falamos com o diretor que não queremos mais o professor.

Tudo isso ocorre ao mesmo tempo? Todos concordam?

Bom, primeiro conversamos com a turma para saber quem vai aceitar. Sempre tem umas meninas certinhas que não aceitam. Depois formamos os grupos e aí já era, é só colocar o plano em prática.

Como vocês consideram esta atitude com os professores? É certo?

Depende. Às vezes somos obrigados a fazer isto.

Eu penso que, se não há conversa para melhorar as aulas, o professor deveria ouvir os alunos, queremos, sim, estudar.

Não gosto destas coisas, mas, às vezes, percebo que só quando fazemos algum movimento as coisas se resolvem.

Certo talvez não é, mas quando nos unimos e fazemos juntos, ninguém assina ocorrência e nem leva suspensão. Por isso, quando fazemos alguma coisa, combinamos que deve ser todos.

Ao transcrevermos as falas dos alunos, é perceptível como as redes de conversações são potentes para as negociações curriculares. Vislumbrar esses indícios consolida as apostas teóricas dos processos de aprendizagens e das redes de negociações.

Espaçotempo - Feira livre

Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Professora, ninguém acredita, mas sou o melhor negociador na barraca vendendo peixe e aqui, na escola, também... Lá, na feira, negocio valores e até preços para limpar o peixe, mostrando que, como sou maritimista entendo muito de peixe de limpar e até cozinhar. Passo altas dicas para as mineradoras [rsrsrsr]. Na escola, o último episódio foi a festa cultural. A professora chegou com a música pronta que deveríamos apresentar... O tempo fechou ninguém queria ensaiar. E aí, fui conversar com a professora tentando explicar que poderíamos escolher a música e ela dizendo que não, pois a música que queríamos não era cultural. Enfim, depois de muito conversar e buscarmos ajuda com a pedagoga, negociamos que iríamos remixar a música escolhida pela professora e também apresentaríamos a nossa música. Diz que não sou bom, né prof? (ALUNO, 9º ano – Escola 5, 2015)

Negociações que, em meio às múltiplas possibilidades de conversas e conversas e conversas, estarão enredadas aos fios constituintes das comunidades de afetos (CARVALHO, 2009) nas identidades culturais e sociais. Nelas teremos tempestades de sentidos, emoções, desejos e encontros que serão produzidos a cada conversa negociada. Todas as ações negociáveis serão acompanhadas por essas expressões de sensações das tantas conversas que poderíamos dizer: as redes de conversações como uma potência para o encontro de um currículo para uma vida bonita.

Propor *práticas políticas* pautadas pelas redes de conversações, as comunidades de afetos, as traduções culturais, as negociações e as invenções para a potência de um currículo é o que valorizamos para (re)pensar os processos curriculares existentes por meio da cultura, da pedagogia e da política nas escolas municipais de Guarapari/ES, “[...] conversas que se dá nos trabalhos em que identificamos, elaboramos e negociamos as necessidades que podem vir a ser satisfeitas, considerando, assim, o trabalho com o currículo no cotidiano escolar como uma rede em que o acolhimento perfaz o funcionamento da rede” (CARVALHO, 2009, p. 204).

6 OS FIOS (IN)CONCLUSIVOS QUE TECEM AS DIFERENTES REDES DE APRENDIZAGENS: POR UMA *ESCRITA* ENSAIO PARA UMA VIDA BONITA



Fonte: Disponível em: < <http://www.marthabarros.com.br/start.htm>>.

Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além do outro quadro
Que, de certa forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá acesso a um corredor
que leva a outra e a muitas cores
(MELO NETO, 1997, p.77)

A epígrafe de Melo Neto (1997) e a arte de Martha Barros (2014) que ambas produzem a infinidade de linhas, traços, cores, caminhos e pensamentos que tecerão os fios (in)conclusivos do cotidiano escolar em suas diferentes redes... de conversações, negociações, invenções, aprendizagens, *saberesfazer*es no decorrer dessa pesquisa. O último fio, assim como o ponto final ficarão na função da infinidade do não dito, do não escrito, do não sentido, pois sempre haverá algo diferente a ser dito, escrito e sentido.

Esta pesquisa tece as redes produzindo os fios, negociando as cores, inventando as tramas, para que, ao final, possamos jogar a rede para oceanos ainda não mergulhados, para culturas ainda não experimentadas, pedagogias ainda não vividas

e políticas ainda não praticadas. O que move as provocações ao deslocar-se de sujeitos *praticantespensantes*, pensamentos hegemônicos produzidos pela “cristalização dos conteúdos”, “verdades absolutas” e tantas outras expressões que remetem ao pensar compartimentalizado do conhecimento, sem dúvida, são os cotidianos *vividospacticados* nas escolas que transbordam vidas, desejos e sonhos.

Na pesquisa *nosdoscom* os cotidianos, somos capazes de compreender a importância do pensamento e da ação política criados “tudo ao mesmo tempo” (FERRAÇO, 2007), na existência do currículo prescrito, das redes de *saberesfazer*s desordenados e ordenados, do caos que nesse emaranhado de acontecimentos vão dando vida às *praticapolíticas* que pulsam nas escolas e que produzem efeitos de aprendizagens significativas para a vida. Aqui, o conhecimento não é apartado da vida; é a própria vida que abastece as ações complexas que emergem nos cotidianos escolares.

Esse processo de politização do cotidiano também a partir de um permanente questionamento decorrente da inserção do pesquisador nas redes de acontecimentos da vida cotidiana nos impõe, sobretudo no âmbito da pesquisa, a necessidade de ampliar as possibilidades de nossos instrumentos e procedimentos de análises (FERRAÇO, 2015, p.145).

Ampliando as possibilidades dos usos dos instrumentos para as produções e análise de dados desta pesquisa, encontramos *praticaspolíticas* que subvertem as lógicas de um currículo prescrito oficial. Elas estão para além do que está instituído, programado, alinhado, planejado... Apostam em transgredir o proibido, criando cultura e currículo como práticas de significação, práticas produtivas, como relações sociais e como relações de poder.

É nesse sentido que entendemos as práticas curriculares cotidianas como ‘multicoloridas’, pois suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que as fazem e das circunstâncias nas quais estão envolvidos (ALVES; OLIVEIRA, 2005, p. 97).

Festival de música



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Fomos motivada por práticas como uma aula de artes que surge um festival de música, aula de robótica que surge mostra tecnológica em meio a tantas experiências que compartilhamos e ainda aquelas que não pudemos acompanhar que, no decorrer da pesquisa, foram reveladas para o palco da vida e de seus possíveis de produzirem uma educação legitimada em processos de aprendizagens significativos. Assim, acreditamos que os pensamentos possíveis são suscetíveis aos movimentos contínuos das redes que se engendram a todo o momento pulsando a vida que. Para tanto, é preciso pensarmos de forma não dicotômica as questões que se entrelaçam para que aconteçam os processos de aprendizagens significativos que são: os diferentes *espaçotempos*, *saberesfazeres dos professores* e alunos, as relações do *dentrofora* das escolas, as *praticaspolíticas curriculares* e os *sujeitos praticantespensantes*.

Compondo nos enredos desta pesquisa, que atravessam nosso ser professora, na tentativa de elaborar uma possível conclusão da rede que não para de tecer, a sensação neste momento são os movimentos de idas e vindas, encontros e desencontros, chegadas e partidas... A plataforma desta estação: a vida. Ela propulsa as novas idas, novas chegadas, novos encontros e novas maneiras de olharmos para os cotidianos escolares com a sensibilidade de tornar perceptível o que está

imperceptível. Que as nossas *práticas políticas* proporcionem aos alunos as vivências nas redes de solidariedade, nas comunidades de afetos, nos currículos que respeitem as diferenças, as identidades híbridas e as traduções culturais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). **Convergências e**

tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010b.

_____. **Cotidiano, imagens e narrativas:** Programa um Salto para o Futuro. MEC. 2009. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br> > Acesso em 15 jan. 2015.

_____. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola.** 5. ed. Petrópolis: DP et *Alji*, 2008a.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008b.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan./dez. 2003.

_____. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE). 2000, Rio de Janeiro. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas:** o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.) Imagens de escolas: espaçostempos de diferenças no cotidiano. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 17-36, abr. 2005.

ANDRADE, Nivea Maria da Silva. Sobre práticas, oceanos e viagens: algumas fronteiras culturais dentrofora da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal.

Anais eletrônicos... Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT12/GT12-447%20int.pdf>.

Acesso em: 17 maio 2014.

_____. Imagens de praticantes da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33. 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-6491--Int.pdf>. Acesso em: 17 maio 2014.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. As epistemologias dos estudos curriculares: uma análise a partir dos conceitos de diferença e identidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33. 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PD>. Acesso em: 17 maio 2014.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virginia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÒSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BARROS, Manoel de. **Desenhos e ilustração de Martha Barros**. Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2011/02/manoel-de-barros-natureza-e-sua-fonte.html>. Acesso em: 30 mar. 2014.

BARROS, Martha. **Bordados no feminino**. 2013. Disponível em: <http://www.marthabarros.com.br/start.htm>. Acesso em: 27 mar. 2014.

_____. **Poesia e olhar.** 2013. Disponível em: <<http://www.marthabarros.com.br/start.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

BHABHA, Homi. O entrelugar das culturas. In: BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses.** Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

_____. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.481, de 12 de junho de 2008. **Dispõe sobre aprovação da Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil,** Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. Foucault e a noção de acontecimento. Foucault um pensamento desconcertante. **Tempo Social; Rev. Sociologia USP.** São Paulo, n. 7, p. 53-66, out.1995.

CARVALHO, Janete Magalhães. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os currículos. In: LIBANEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães. A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires.** . Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

_____. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos.** Petrópolis: DP et Alii, Brasília, DF: CNPq, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.

_____. **A invenção do cotidiano 2: Morar, cozinhar**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, 2014.

_____, **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 27, p. 10-18, jul./dez. 2002.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editor Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Introdução**. Mil platôs (Paris: Minut, 1980). Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo e cotidiano escolar: ou sobre narrativas e o “outro” em Michel de Certeau. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. (Org.) **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis, RJ: De Petrus: NUPEc/Ufes, 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Apresentação: currículo e imagem e narrativa e rede e experiência e diferença e/ou sobre conversas, encontros e devires. In: _____. (Org.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

_____. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, Jose; GARCIA, Regina Leite (Org). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Maria Regina Lopes. Sobre as redes que tecem práticas políticas cotidianas de currículo e de formação de professores/as. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 464-477, set./dez. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres**. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu . **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT12-5785--Int.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2014.

GALLO, Sílvio. Mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, Anelice.(Org.). **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2014.

_____, Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et *Alii*, 2008.

GARCIA, Alexandra; SUSSEKIND, Maria Luiza. Práticas de currículo – composição: desinvisibilizando currículos e políticas nos cotidianos da formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33. 2010, Caxambu . **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-6595--Int.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2014.

GOMES, Maria Regina Lopes. As múltiplas práticas-políticas dos currículos como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: Anped, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT12/GT12-1251%20int.pdf>> Acesso em: 17 maio 2014.

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÒSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

KRETLI, Sandra. Especiarias usadas nas artes de nutrir: afetos, afecções, linguagens e conhecimentos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36. 2011, Góias. **Anais eletrônicos...** Góias: Anped, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_3035_texto.pdf> Acesso em: 17 maio 2014.

_____. A arte do equilibrista: recriar a cada novo passo um novo equilíbrio. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-1945_int.pdf>. Acesso em: 17 maio 2014.

_____. Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... o currículo praticado nas escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2012. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT12-5505--Int.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2014.

KOHAN, Walter Omar; VIGNA, Elvira. **Pensar com Heráclito**. Faperj: Lamparina, 2013.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra: Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e práticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 4-27, jul/dez. 2011b.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação e Sexualidade**, v. 29, n. 1, p. 27-43, jan./jun. 2004.

_____. **Estudar = Estudiar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

LOPES, Alice Casimiro Lopes; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O pensamento curricular no Brasil. _____ (Org.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002.

MATTOS, Maria Izilda Santos de. **Cotidiano e cultura: história, cidade e trabalho.** Bauru: Edusc, 2002.

MATURANA, Humberto. Ontologia do conversar. In: MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MELO NETO, João Cabral de. **Museu de tudo, in a educação pela pedra e depois-poesia completa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MORYAN, Marcelo. **Exposição fotográfica: Nuances Guarapari, 2013.** Disponível em: < www.marcelomoriayan.com.br >. Acesso em: 24 abr. 2014.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana.** Petrópolis, RJ: *DP et Alii*; Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÒSSIA, Lílilana (Org.). **Pistas do método da cartografia.** Porto Alegre: Sulina, 2012

REIS, Graça Regina Franco da Silva. Narrativas como prática de liberdade: a tessitura de uma pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2011, Góias. **Anais eletrônicos...** Góias: Anped, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt13_trabalhos_pdfs/gt13_2707_texto.pdf> Acesso em: 17 maio 2014.

_____. As escolas nas escolas: um trabalho com narrativas de praticantes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6519--Int.pdf>> Acesso em: 17 maio 2014.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1363 -1390, set./dez. 2005

_____. **Lógicas de acção nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da . **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2001.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos e Michel de Certeau. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. (Org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis, RJ: De Petrus: NUPEc/Ufes, 2015.

THIESEN, Juarez da Silva. Conhecimento e escola: relação mediada no âmbito do currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-5989--Int.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2014.

UBERTI, Luciane. A propósito da verdade, da ideologia e do currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: Anped, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT12/GT12-353%20int.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2014.

VICTÓRIO FILHO, Aldo. Alguns caminhos para uma vida bonita. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.